UNIVERSITAS TARRACONENSIS

Revista de Ciències de l'Educació

Any XXXVII, Desembre 2012, Tarragona.

Departament de Pedagogia

Director

Dr. Gabriel Comes Nolla
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Secretària

Dra. Carme Garcia Yeste
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Vocals

Dr. Xavier Ferré Trill
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Luís Marqués Molías
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dra. Mª del Carmen Pérez Ramírez
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Consell Assessor

Dr. Vicenç Benedito Antolí
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Dra. Carme Borbonès Brescó
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Julio Cabero Almenara
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dra. Mª Pilar Colas Bravo
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Universidad de Sevilla

Dr. Pedro De Vicente Rodríguez
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Granada

Dr. Gustavo E. Fischman
Mary Lou Fulton Institute & Graduate School of Education
Advanced Studies in Educational Policy, Leadership & Curriculum
Arizona State University

Dr. Octavi Fullat i Genís
catedràtic emèrit de Filosofia de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Dr. Ángel-Pío González Soto
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Gabriel Janer Manilla
Departament deTeoria i Història de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

Dr. Francisco Jiménez Martínez
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Daniel Linares Girela
Departamento de Didáctica y Expresión Corporal
Universidad de Granada

Dr. Salomó Marqués
Departament de Pedagogía
Universitat de Girona

Dra. Joana Noguera Arrom
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Dr. Joaquin Pélach
Departament de Pedagogia
Universitat de Girona

Dr. Antoni Petrus Rotger
Departament de Teoria i Història de l'Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar
Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Universitat de Barcelona

Dr. Miguel Angel Santos Guerra
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

Dr. Miguel Ángel Torralba
Departament de Didàctica de l'Expressió Corporal
Universitat de Barcelona

Dr. Luis F. Valero Iglesias
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

Revista UT està indexada a

latindex catálogo · DICE · BU · CARHUS Plus · SGR Revisió de l'Avaluació de Publicacions · MIAR · Dialnet

Maquetació
Sr. Sergio Pasamontes García

Producció
Bou Impressors
www.grupbou.com

Edita
Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili
Carretera de Valls, s/n · 43007 Tarragona
Tel. 977 55 80 77 · Fax. 977 55 80 78
http://pedagogia.fcep.urv.cat
A/e: sdpeda@urv.cat

Imprimeix
ISSN 1135-1438
D.L.:T 168/2003

Versió electrònica
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/

ARTICLES

SIMUL@: el uso de mundos virtuales para la adquisición de competencias transversales en la universidad **7**

Francesc Esteve, Vanessa Esteve y Mercè Gisbert

Educación bilingüe y actitudes lingüísticas en Els Ports (Castellón) y Matarranya (Teruel) **25**

Juan González Martínez

Prácticas docentes y actuaciones educativas en el aula para la mejora del aprendizaje y la convivencia en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante **45**

Alejandro Martínez, Carmen Elboj y Rosa Larena

Criterios y principios básicos para el diseño de un plan de actuación educativa para alumnado inmigrante. El Caso de Andalucía **67**

Fernando Peñafiel Martinez

RECENSIONS

Gómez González, Aitor; Díez Palomar, Javier; Ormazábal Unzué, Javier; Flecha García, Ramón; Vilà Baños, Ruth (2012) Estadística Básica para educadores. Madrid: Síntesis **91**

Joan Cabré Olivé

Ríos Hernández, M. (Coord., 2011). Deportistas sin adjetivos. El deporte adaptado a las persones con discapacidad física. Madrid: Consejo Superior de Deportes. **93**

Ignasi Puigdellívol

INVESTIGACIONS

The interactive whiteboard as a tool for teaching, learning and creating material **99**

Ramón F. Palau, Luís Marqués and Josep Holgado

ESPAI D'ANÀLISI

Tema d'anàlisi:

Quines causes dificulten o impideixen el desenvalupament d'una vertadera escola inclusiva?

Aportació de Dr. Joan J. Muntaner **109**

Aportació de Dr. Paco Jiménez **115**

Llista d'avaluadors/es dels articles durant el 2012 **118**

Normas de publicación de los artículos **119**

Normes de publicació dels articles **122**

Publishing criteria for articles **125**

Boletín de suscripción **128**

Butlletí d'inscripció **129**

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2012. Pag. 7-23
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

SIMUL@: el uso de mundos virtuales para la adquisición de competencias transversales en la universidad

Francesc Esteve[a], Vanessa Esteve[b] y Mercè Gisbert[c]

Rebut: 16/07/2012 Acceptat: 14/09/2012

Resumen

En el presente artículo se pretende compartir la experiencia de una propuesta didáctica llevada a cabo en un mundo virtual, un entorno tecnológico de simulación, para la adquisición y desarrollo de dos determinadas competencias transversales: el trabajo en equipo y la autogestión.

Las competencias, como constructos complejos formadas por conocimientos, habilidades y actitudes, que el sujeto debe ser capaz de poner en acción en contextos determinados. La hipótesis de partida establecida en el proyecto es que los entornos tecnológicos basados en simulaciones son escenarios eficientes para la adquisición y evaluación de estas competencias transversales. Para ello, después de un análisis y conceptualización teórica de dichas competencias se realizó una investigación en la que participaron 72 estudiantes de grado y máster. La actividad didáctica realizada por los sujetos se engloba en 4 fases de 3 semanas de duración: fase preliminar, de desarrollo, de construcción y de evaluación.

En el presente artículo se presentan como resultados las diferentes actividades realizadas por los estudiantes dentro de estos entornos 3D, viendo la tipología, la temporalización y los recursos utilizados en estos metaversos, y se plantean finalmente algunas conclusiones desde el punto de vista del proceso, del profesor y del estudiante.

[a] ARGET: Applied Research Group in Education and Technology (ref. 2009SGR596). Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

[b] ARGET: Applied Research Group in Education and Technology (ref. 2009SGR596). Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

[c] ARGET: Applied Research Group in Education and Technology (ref. 2009SGR596). Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

Palabras claves: Educación superior, mundos virtuales, simulación, competencias transversales, trabajo en equipo, autogestión.

SIMUL@: the use of virtual worlds for the acquisition of generic skills in higher education

Abstract

The content of this paper is sharing the experience of the organization of a didactic proposal that takes place in a virtual world simulation technology environment for the acquisition and development of two specific generic skills: team-working and self management.

Competencies are complex constructs, consisting of knowledge, skills and attitudes that the subject must be able to put into action in particular contexts. The hypothesis established in the project is that the technological environments are based on model scenarios for the acquisition and efficient evaluation of these transferable skills. To do this, after a theoretical analysis and conceptualization of these skills are carried out research with the participation of 72 students at degree and master. The didactic activity performed by the subjects is included in 4 phases of 3 weeks duration: preliminary phase of development, construction and evaluation.

In this paper results are presented as the various activities undertaken by students within these 3D environments, seeing the type, timing and resources used in this metaverse, and finally some conclusions arise from the standpoint of process, teacher and student.

Keywords: Higher education, virtual worlds, simulation, key competence, teamwork, self management.

Introducción

En los últimos años, el aprendizaje y la formación por competencias ha pasado a estar en el centro del debate educativo. Iniciativas como *21st Century Skills* (P21, 2011) en el contexto norteamericano, o las denominadas competencias clave para el siglo XXI promovidas por la Comisión Europea (2007) son algunos ejemplos que ponen de manifiesto la importancia de una formación continua, a lo largo de la vida, y centrada en esas competencias transversales que todo ciudadano debe adquirir para hacer frente a las nuevas demandas del entorno.

Estas competencias transversales, tales como la iniciativa, la creatividad, las habilidades comunicativas o, concretamente en las que nos centraremos en este artículo, la autogestión y el trabajo en equipo, frecuentemente son abordadas de manera ligera y superficial en el currículum educativo formal, sin una planificación rigurosa en el proceso formativo y con un peso relativamente inferior a otras

competencias disciplinares. Además, por la singularidad de este tipo de aprendizajes, estas competencias exigen replantearse nuevas estrategias y nuevos escenarios que permitan al estudiante desarrollarlas plenamente, no sólo demostrando unos conocimientos teóricos, sino poniéndolas en acción, de manera real y ante contextos determinados.

En el presente artículo se pretende compartir la experiencia realizada en un mundo virtual. Una propuesta didáctica realizada en un entorno tecnológico de simulación 3D, para la adquisición y desarrollo de las competencias transversales de trabajo en equipo y autogestión. Esta propuesta didáctica se implementa en el desarrollo de un proyecto de investigación llamado Simul@: Evaluación de un entorno tecnológico de Simulación para el aprendizaje de Competencias Transversales en la Universidad (Ref. EDU2008-01479).

Como veremos a continuación, se trata de una experiencia desarrollada utilizando la plataforma OpenSim, llevada a cabo en alumnos de Magisterio de Educación Física, de Educación Infantil, del Grado de Educación y de Máster de Dirección Estratégica de Empresa.

En base a este estudio, presentaremos indicios de aprendizaje y conclusiones sobre cómo el diseño de actividades dentro del mundo virtual de simulación pueden aportar ideas en la adquisición de competencias transversales y cómo puede ser usado para formar a los estudiantes y profesionales.

Marco Teórico

El aprendizaje a lo largo de la vida y las competencias transversales

La complejidad del mundo actual y la creciente globalización hacen necesaria una formación que permita a los estudiantes entender cómo funciona este mundo, siempre sin dejar de considerar que la cantidad de información que tendrán que gestionar es cada día mayor y que, para ello, utilizarán en esencia herramientas tecnológicas, que avanzan y cambian a una gran velocidad. Y es que, en palabras de los Ministros de Educación de la OCDE (2005), «el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende que cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores», reflexión que podemos completar aludiendo a otro documento de la Unión Europea, que aborda la palpitante cuestión de las competencias clave. Este documento determina ocho competencias como fundamentales e imprescindibles para cualquier ciudadano, tales como la comunicación en la lengua materna y en lengua extranjera, la competencia digital, la iniciativa o el aprender a aprender, entre otras (Comisión Europea, 2007).

Para abordar esta cuestión, resulta fundamental determinar la naturaleza y las características de las competencias que tendremos que garantizar en los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. Parece evidente que aquellas competencias básicas que

todo el mundo tendría que adquirir tienen que ver con (1) entender conceptos complejos, (2) estar alfabetizados digitalmente, (3) adquirir la habilidad de utilizar de modo avanzado las TIC, (4) adquirir las habilidades sociales y comunicativas necesarias para poder desarrollarse social y laboralmente, (5) ser capaz de trabajar en grupo, etc. (Dumont et al., 2010).

A estas competencias se les han llamado, de modo genérico, *competencias clave*. En palabras la propia Comisión Europea (2007), «las competencias clave son aquellas de valor particular que tienen áreas múltiples de utilidad y son necesarias para todos»; y estas deben aportar beneficios en un amplio espectro de contextos y, por tanto, han de ser aplicables a diferentes y múltiples áreas del desarrollo vital del ser humano.

Estas competencias, en definitiva, son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que todas las personas van a precisar para poder desarrollarse personal y profesionalmente, así como para poder convertirse en ciudadanos y ciudadanas activos con un nivel óptimo de inclusión tanto laboral y profesional como social. Si entendemos que éstas son competencias clave, que todo estudiante debe desarrollar a lo largo de su proceso formativo en la universidad, deberemos diseñar estrategias adecuadas que nos permitan, como institución, tener la certeza de que los estudiantes las han adquirido.

La evaluación de las competencias transversales en la universidad

La evaluación, como parte intrínseca del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un procedimiento sistemático de recogida de información y búsqueda de evidencias, que permite la emisión de juicios de valor acerca del logro de unos objetivos determinados, la identificación de lagunas y concepciones erróneas, y la toma de decisiones que permita su certificación (De Miguel, 2000; Cela et al., 2005).

Para tener constancia de la evolución del proceso de aprendizaje del estudiante es necesario hacer uso de una serie de técnicas de evaluación que, a través del uso de determinados instrumentos, permitan recoger información y evidencias. La utilidad de un instrumento en el ámbito de la evaluación radica en su potencialidad para poner de manifiesto aquello que pretende evaluar y su potencialidad real de ser bien utilizado (Salinas, 2002).

Prades (2005), siguiendo los trabajos de Miller et al., (1998) y AQU (2005), afirma que los criterios más relevantes para seleccionar la estrategia y el instrumento de evaluación más adecuado son la coherencia con los objetivos de aprendizaje, la validez y la fiabilidad. Según esta autora, los cuestionarios, los tests o las pruebas de respuesta corta son instrumentos adecuados para comprobar la comprensión, la memorización o aplicación, al implicar habilidades cognitivas, mientras que actividades como las pruebas orales, la elaboración de productos, los portafolios, o los dosieres de aprendizaje, pueden ser muy adecuadas para la evaluación de ejecuciones y comportamientos.

Las competencias transversales, si las entendemos no sólo como un conjunto de conocimientos, sino tal y como mencionábamos anteriormente, como un constructo complejo formado de conocimientos, habilidades y actitudes en distintas áreas, requerirá la necesidad de establecer procedimientos de evaluación que sean capaces de medir la complejidad de todo este aprendizaje profundo, evitando la simple evaluación de estrategias superficiales de aprendizaje (Simpson, 2003). Para ello, será necesario operativizar la definición de estas competencias, definiendo sus objetivos de aprendizaje (Prades, 2005).

Uno de los instrumentos que pueden ser útiles para este tipo de evaluación son las rúbricas. Una rúbrica es un instrumento en el que se definen unos criterios de valoración y desempeño de un producto, un proyecto, o una tarea en varios niveles progresivos de rendimiento o ejecución (Blanco, 2008; Gil, 2007). Con estos instrumentos, el profesor posee una mayor orientación y apoyo en el análisis, la medición y la correlación de datos durante este tipo de actividades de aprendizaje más complejas, evaluando su logro de manera más eficaz y eficiente (Petropoulo, 2011).

Los entornos virtuales 3D en el aprendizaje y la evaluación de competencias

Existen diferentes instrumentos para la evaluación de competencias. A menudo, como veíamos en los apartados anteriores, muchos de ellos no permiten la valoración de toda la complejidad que implica una competencia, como integración no sólo de conocimientos sino también de habilidades y actitudes.

El instrumento necesario para este proyecto debe permitir poner en acción estas competencias, y al mismo tiempo, posibilitar la realización de actividades complejas, de múltiples dimensiones de las respectivas rúbricas y de forma simultánea.

Por todo ello, en el siguiente apartado exploramos nuevos espacios tecnológicos que permitan la realización de actividades simuladas más complejas, con las que medir los niveles más elevados de los indicadores de la rúbrica, y trabajar de manera simultánea las distintas alfabetizaciones. Los entornos virtuales 3D, como por ejemplo Second Life u OpenSimulator, son comunidades online que simulan espacios físicos en tres dimensiones, reales o no, y que permiten a los usuarios, a través de sus avatares, interactuar entre sí, y utilizar, crear e intercambiar objetos, y por ende, realizar actividades más complejas, como veremos a continuación.

Atkins (2009) apunta las siguientes características de estos entornos: (1) De inmersión, (2) interactivos, (3) personalizables, (4) accesibles, y (5) programables. Todas estas características permiten la creación de entornos con reglas físicas alternativas, el intercambio síncrono y asíncrono, la alteración de la compresión del tiempo (Allen, 2011), y numerosas potencialidades que pueden resultar muy interesantes para prácticas e investigaciones educativas (Cela et al., 2011). Frente a ello, también se han detectado algunos inconvenientes que pueden dificultar su uso,

como la poca familiariedad con el entorno y la elevada curva de aprendizaje, el elevado nivel de requisitos técnicos para su funcionamiento o el grado de fiabilidad, confianza y seguridad del sistema (Atkins, 2009). Aspectos, todos ellos, que es necesario tener en cuenta a la hora de diseñar actividades y propuestas educativas.

En estos años, diferentes universidades han empezado a utilizar estas herramientas a nivel educativo. Como apuntan diferentes autores, es necesario explorar su uso más allá de fines publicitarios, clases magistrales y conferencias, potenciando actividades de aprendizaje más centradas en el estudiante (Alrayes, 2011). Allen (2011) expone que estos entornos virtuales 3D pueden utilizarse para las siguientes finalidades: presencia virtual de instituciones, procesos educativos, entrenamiento, planificación de actividades, ensayos, análisis de experiencias, experimentación, pruebas y evaluaciones, y actividades de concienciación. En la presente investigación tratamos de utilizarlas para la realización de una actividad didáctica concreta que nos permita la adquisición de unas determinadas competencias transversales.

Contexto y Diseño de la experiencia

La experiencia que a continuación se desarrolla se ha llevado a cabo en el marco del proyecto SIMUL@: "Evaluación de un entornos de simulación tecnológicas para el aprendizaje de competencias transversales en la Universidad", realizado por un equipo multidisciplinario de diferentes universidades europeas (Ref. EDU2008-01479).

La hipótesis establecida en el proyecto es que los entornos tecnológicos basados en simulaciones permiten mejorar la adquisición de las competencias transversales de trabajo en equipo y autogestión.

Este proyecto ha sido desarrollado a lo largo de tres cursos académicos (2008-2011) y cuenta con las siguientes fases:

- Parte 1: Diseño
    - Definición de las competencias transversales de Trabajo en Equipo y Autogestión, y sus rúbricas de evaluación.
    - Análisis de posibles entornos de simulación 3D para su uso en la fase experimental.
    - Diseño de la propuesta didáctica a desarrollar con los grupos de estudio.
    - Diseño del proceso para evaluar las competencias transversales.
- Parte 2: Experimental
    - Proyecto Piloto.
    - Fase experimental aplicando la propuesta didáctica en el entorno 3D.

- Parte 3: Evaluación e informe
    - Informe y evaluación de cuentas.

Esta investigación se desarrolló en una Universidad española de tamaño medio (12,000 estudiantes de grado, 900 de master y alrededor de 900 profesores); la cual se caracteriza por tener un campus distribuido en diferentes sedes ofreciendo un amplio abanico de titulaciones tanto oficiales como específicas de la universidad.

Participantes

En la experiencia participaron 72 estudiantes (72,2% mujeres y 27,8% hombres) de una edad media de 24,13 (sd=6,23) correspondientes a titulaciones de Grado de Educación y Magisterio (Educación Infantil: 65,2%; Educación Primaria: 2,8%; Educación Física: 15,3; Pedagogía y Educación Social: 4,2%) y Máster de Dirección de Marketing (12,5%). Los estudiantes participaron de manera voluntaria y la experiencia tuvo lugar en el contexto de una asignatura correspondiente al currículum ordinario de las titulaciones. Esa asignatura se desarrolló en el segundo cuatrimestre del curso 2010-11.

La propuesta didáctica

La propuesta didáctica está diseñada para evaluar las competencias transversales de Autogestión y Trabajo en equipo dentro del mundo virtual, independientemente del contexto de la asignatura en que se desarrolle. Para ello, se han categorizado las actividades a desarrollar dentro del mundo virtual, elaboradas a partir de las rúbricas, permitiendo que el profesor las adapte al contexto de su asignatura.

Contexto

El escenario donde se desarrolla la propuesta didáctica representa casos que simulan el futuro profesional de los estudiantes, orientados a la construcción de un producto determinado. Concretamente tres escenarios: (1) la organización de unas jornadas para un encuentro de escuelas rurales, (2) la organización de unas olimpiadas escolares, y (3) la participación en una feria profesional.

Cada experiencia cuenta con un espacio común en el entorno 3D, llamada isla general, donde realizan las actividades y encuentran información y recursos comunes, y una isla vacía para cada grupo, donde construyen su proyecto. Esta isla vacía tiene tres objetos: (1) un chat, en el que se registra la actividad y las interacciones del grupo, (2) un dispensador de objetos básicos y (3) un dispensador de objetos extra, donde obtienen recursos a cambio de puntos obtenidos en la realización de tareas.

Entorno virtual 3D

Los entornos virtuales 3D, como veíamos anteriormente, ofrecen un espacio muy adecuado para el desarrollo de diferentes actividades. Esta experiencia se ha desarrollado en el entorno OpenSimulator, un servidor de aplicaciones 3D de código abierto basado en Second Life que permite construir mundos virtuales.

OpenSim es configurable y permite adaptar las necesidades del proyecto usando módulos. La licencia de OpenSim es BSD. Esta herramienta permite de forma fácil montar un servidor estable, limitando el número de clientes y ser usado en ordenadores más antiguos. El lenguaje que se utiliza para las funcionalidades de los objetos 3D es una variante de C llamada LSL. El propio OpenSimulator incluye una herramienta para crear objetos 3D basada en simples figuras geométricas (conocidos como prims o primitivos) y que permite a los residentes la construcción de objetos virtuales y modificar el terreno de la isla. Estas opciones facilitan enormemente nuestra tarea y amplía las posibilidades de interacción con el entorno de los alumnos.

El módulo Sloodle relaciona los mundos virtuales 3D con Moodle. Este módulo ofrece un registro de los avatares dentro de Moodle, que es la plataforma de campus virtual que se utiliza en nuestra universidad. Sloodle soporta OpenSim, permitiendo crear actividades en Moodle que son representadas por objetos 3D en el mundo virtual. Las actividades se registran en Moodle de forma transparente para los participantes. El profesor activa y evalúa las tareas en Moodle y el estudiante puede realizar las actividades dentro del mundo virtual de forma transparente a Moodle, donde se registra el resultado y el seguimiento de la actividad de los usuarios.

Desarrollo de la experiencia

A continuación se expone cómo se desarrolló la experiencia y cuáles fueron las principales actividades realizadas en estos entornos de simulación 3D, viendo así el potencial y la versatilidad de estos entornos.

Temporalización

La propuesta se engloba en 4 fases de 3 semanas de duración, formadas por diferentes actividades, dividas a su vez en una serie de tareas:

Fase preliminar (presencial, 3 horas):

- Actividad 0: "Introducción". Instalación, explicación de la herramienta y de las normas básicas.
- Actividad 1: "Personalización del avatar".
- Actividad 2: "Familiarización con el entorno".

- Actividad 3: "Conocernos mejor". Actividad introductoria, en la que rellenan una serie de cuestionarios (patrones de aprendizaje, competencias transversales y competencia digital) y se reorganiza los grupos de trabajo en función de los resultados.

Fase de desarrollo

En esta fase los estudiantes deberán realizar diferentes tareas para obtener puntos que podrán canjear por objetos extra en la construcción de su proyecto. Estas actividades están relacionadas con las rúbricas en el contexto de su asignatura y orientadas a la construcción.

Hay una tarea común en todos los grupos que es Actividad 4: Mi equipo: responsables y objetivos por ámbito, en la que los estudiantes deben determinar los responsables de cada ámbito del proyecto y asignar los objetivos a alcanzar.

El resto de actividades son individuales o grupales y tendrán un contador que se incrementa con la nota de las tareas hasta la fecha de inicio de construcción de proyecto. La tipología de actividades según las rúbricas es: (1) Organización personal, (2) Organización espacial, (3) Organización documental, (4) Elaborar listados, (5) Elaborar presupuestos, (6) Elaborar calendario, (7) Programar/anticipar, (8) Explicar/argumentar.

Asimismo, los objetos Sloodle que se han usado para realizar las tareas són: (1) Quizchair, para realizar cuestionarios, (2) Metagloss, glosario de apoyo, (3) Blog, los estudiantes llevaron un diario de la experiencia, (4) Webintercom, es el chat que usaban los estudiantes para comunicarse entre ellos en todas las fases. Era un requisito obligatorio, porque a partir de él, el profesor podía evaluar la toma de decisiones en el grupo y servía de registro de toda la interacción del mundo, (5) Presentations, se utiliza de panel para exponer información a los estudiantes sobre el proyecto en general y como tablón de anuncios, (6) Primdrop: Entrega de tareas.

Fase de construcción

En esta fase, los estudiantes empiezan a organizar el espacio y construir en su isla, para ello podrán crear objetos, utilizar y modificar objetos de los dispensarios y gestionar los puntos obtenidos en la fase de desarrollo.

El resultado de esta fase es presentar su isla como producto para ser evaluado delante de un comité. En la Figura 1 se puede ver un ejemplo de los estudiantes trabajando en sus proyectos.

Figura 1: Estudiantes trabajando en sus proyectos (Fuente: elaboración propia)

Fase de evaluación

En esta fase los estudiantes presentan su isla ante el Comité Evaluador y el resto de equipos, justificando el proyecto con respecto al contexto de la asignatura y las actividades realizadas en la fase de desarrollo.

A continuación se realiza una votación donde el resto de equipos valoran su trabajo y realizan unos cuestionarios a partir de las rúbricas donde se evalúan las competencias de Autogestión y trabajo en equipo. Hay diferentes cuestionarios: (1) Autopercepción del efecto del simulador en cuanto a las competencias, (2) Co-evaluación, donde los estudiantes se evalúan entre los miembros del equipo, y (3) Heteroevaluación, en el que los profesores y supervisores evalúan a los grupos.

Durante toda la experiencia, los grupos han contado con consultores que estaban disponibles en el mundo y ayuda técnica por correo electrónico y los foros de la asignatura en Moodle. El rol de los consultores consiste en resolver dudas o necesidades que el grupo podía tener, ya que no tuvieron una formación explícita en el entorno.

Desarrollo de las actividades

La propuesta didáctica, como veíamos anteriormente, está orientada a la construcción de un determinado producto: organización de unas jornadas para un encuentro de escuelas rurales, organización de unas olimpiadas escolares o participación en una feria profesional.

Sin embargo, para exponer la experiencia realizada, se ha organizado la información desde tres puntos de vista: el proceso, el profesor y el estudiante.

El proceso

A partir de las rúbricas se analizaron aquellos aspectos importantes a trabajar en la propuesta didáctica y que el mundo virtual puede dar respuesta. Por tanto, se diseñan juntamente con el profesor unas actividades a partir de la categorización de la rúbrica. El profesor activa en Moodle las actividades y mediante Sloodle se representan en el entorno virtual 3D (OpenSim).

Esta experiencia se ha realizado en diferentes contextos, a continuación presentamos las actividades y las fichas de los recursos utilizados:

Olimpiada Escolar

En la presente actividad (Tabla 1) se trata de organizar una olimpiada escolar de 5 días de duración, con un programa deportivo y de actividades sociales que recoja todas las especialidades deportivas que oferta el centro. El proyecto se tendrá que presentar y defender ante un comité olímpico.

OLIMPIADA ESCOLAR		
DESCRIPCIÓN Y CONTEXTO	Se trata de un centro escolar de educación primaria, secundaria y bachillerato, con tres grupos de 25 alumnos por cada curso. Tiene un programa de deporte extraescolar con el que diferentes equipos participan en competición escolar y federada. Actualmente dispone de los siguientes equipos y equipamiento deportivo.	
ÁMBITOS DEL PROYECTO	- Seguridad, control y atención médico-sanitaria. - Difusión, publicidad y gestión de recursos económicos. - Organización de la competición deportiva.	
RECURSOS	BÁSICOS: - Pista de Vóley. Equipos juvenil (masc. y fem.) y junior masc. - Pista Futbol-sala: Equipos juvenil y junior masc. - Pista de tenis. - Gimnasio cubierto polivalente de 30x20 dotado de espalderas, espejos, equipo de música y un tatami móvil. - Centro médico. - Balón de fútbol, vóley y pelotas de tenis. - Vestuario	EXTRA: - Bar: 20 - Grada: 10 - Megafonía: 10 - Tienda de suvenires: 10 - Pódium: 10 - Publicidad: 10 - Trofeos: 30 (15+10+5)

Tabla 1: Propuesta didáctica "Olimpiada Escolar" (Fuente: Elaboración propia)

Jornada de Escuelas Rurales

En la siguiente actividad didáctica (Tabla 2) se trata de organizar una jornada de encuentro de escuelas rurales, formada por 3 escuelas, 2 cíclicas y 1 unitaria. Las escuelas cíclicas disponen de 45 alumnos de infantil (15 por nivel) y 60 de primaria (20 por cada ciclo) cada escuela respectivamente. La escuela unitaria dispone de 8 alumnos de infantil y 6 de primaria.

JORNADA DE ESCUELAS RURALES		
DESCRIPCIÓN Y CONTEXTO	Decidir el tipo de escuela que se necesita y el centro de interés de la jornada. Escoger los diferentes espacios en función del alumnado, las actividades y necesidades	
ÁMBITOS DEL PROYECTO	- Seguridad y control. - Responsabilidades y atención. - Difusión y publicidad. - Gestión de recursos económicos. - Organización de la jornada de la ZER.	
RECURSOS	BÁSICOS: - Pista de Vóley. Equipos juvenil (masc. y fem.) y junior masc. - Pista Futbol-sala: Equipos juvenil y junior masc. - Pista de tenis. - Gimnasio cubierto polivalente de 30x20 dotado de espalderas, espejos, equipo de música y un tatami móvil. - Centro médico. - Balones de fútbol, vóley y pelotas de tenis. - Vestuarios	EXTRA: - cuerdas: 10 - Tiza: 10 - Megafonía: 10 - Equipo de música: 10 - Objetos de recuerdo: 10 - Gradas: 10 - trofeos: 10 - Zona mural y pinturas:10 - Pañuelos: 10 - Zancos: 10 - Hinchables: 20 - Payasos: 20 - Nevera: 20

Tabla 2: Propuesta didáctica "Jornada de Escuelas Rurales" (Fuente: Elaboración propia)

Ferias profesionales

En esta última actividad didáctica (Tabla 3) se busca participar en una feria de 4 días de duración, para presentar y ofrecer un nuevo producto y/o servicio.

	FERIAS PROFESIONALES	
DESCRIPCIÓN Y CONTEXTO	Las ferias son instrumentos de apoyo para el logro de objetivos en el campo de promoción y venta y, como tales, deben situarse en el contexto de un plan de marketing que establezca objetivos claros y concretos. La participación en una feria nos ofrece la oportunidad para exponer y promover la oferta de productos y servicios de una empresa. Deben organizarse y planificarse correctamente para obtener los beneficios que nos brindan. Este proyecto trata de la presentación de un nuevo producto en una feria del sector. Se tiene que preparar la participación en una feria profesional, sin embargo durante el fin de semana está abierto para el público en general. Por ello, será necesario preparar un programa con diferentes actividades para ambos públicos	
ÁMBITOS DEL PROYECTO	- Creativo - Financiero - Logístico e infraestructura	
RECURSOS	BÁSICOS: - Mesa estándar - Silla - Banco - Estantería - Mostrador - Moqueta - Ordenador y monitor - Equipo audiovisual - Decoración (floral, ornamental) - Obsequio - Armario - Perchero	EXTRA: - Cafetera: 2 - Nevera: 4 - Puf: 2 -Expositores: (bandera, display, póster): 2+2+2 - Barra: 4 - Mesa redonda: 2 - Taburete: 2 - Paneles: 2 - Catering: 4 - Iluminación extra: 2 - Urna: 4 - Impresora: 2 - Personal de atención al público: 4

Tabla 3: Propuesta didáctica "Ferias Profesionales" (Fuente: Elaboración propia)

El profesor

El papel del profesor en el proyecto es fundamental en las diferentes fases de la experiencia. En un inicio, el profesor define la finalidad y los objetivos del proyecto y describe el contexto: el escenario del proyecto. El profesor diseña aquellos aspectos importantes a trabajar en la experiencia y toda la información relacionada con el proyecto que recibe el estudiante.

Posteriormente, el profesor define la propuesta de actividades según el formato (si son tareas de Moodle, objetos Sloodle) y según la tipología (actividades de organización, de elaboración, de anticipación, de explicación o justificación). Una vez realizadas las tareas, el profesor debe evaluarlas y dar los puntos para obtener recursos extra. También debe definir qué objetos son básicos y qué objetos son extra,

acompañados de la puntuación individual. En la evaluación, el profesor forma parte del comité evaluador y debe evaluar las competencias a modo de heteroevaluación.

El estudiante

Finalmente se presenta la secuencia que el estudiante tiene que seguir para desarrollar el proyecto con éxito.

- Sesión inicial: Instalación del visor, configuración del grid, personalización de su avatar, familiarización con el entorno, realización de los cuestionarios previos para la formación de grupos
- Actividades: Realización de las tareas y acumulación de puntos
- Construcción: Gestión de los recursos, obtención de recursos nuevos (por creación, por dispensario) y uso de los recursos (aplicar propiedades de textura, subir imágenes)
- Evaluación: Presentación del proyecto, evaluación (co-evaluación: evaluación al resto de integrantes del grupo y autopercepción)

Conclusiones de la experiencia

Este artículo trata de describir un proceso caracterizado por uno de los elementos que constituyen la base de su contenido: aprender haciendo. Es necesario explorar nuevas estrategias formativas, que permitan poner en acción los aprendizajes para poder asegurar el desarrollo y la adquisición de competencias.

Como hemos visto tras el análisis documental, los entornos virtuales 3D son espacios modulables, programables, interactivos, y de inmersión, que permiten albergar la realización de actividades complejas, registrando con datos empíricos toda la actividad realizada en ellos. Éstos, además generar un contexto simulado en el que los estudiantes pudieran desarrollar sus actividades, han permitido situar al estudiante en el proceso de aprendizaje, siendo, de todas maneras, el profesor quien diseña y guía la actividad. Asimismo, el entorno tecnológico ha facilitado el proceso de evaluación por medio de un sistema de registro de toda la actividad realizada. Este proceso debe ser planificado y previsto a fin de recopilar la información más relevante para regular el proceso y tomar buenas decisiones con respecto a resultados de la enseñanza.

En cuanto a la tecnología, constituye un verdadero reto observar otras experiencias en mundos virtuales que utilizan una secuencia didáctica igual o similar a la que hemos propuesto. En este sentido, herramientas como por ejemplo Unity 3D ofrecen una buena oportunidad para seguir esta idea. Unity 3D es una herramienta de desarrollo de videojuegos basada en el cliente que provee de un editor visual muy útil y completo donde mediante unos pocos clics podremos importar nuestros

modelos 3D, texturas, sonidos, etc. para después ir trabajando con ellos. Además, permite el desarrollo para otras plataformas, e incluso trasladar nuestro desarrollo a dispositivos móviles, algo que creemos puede ser interesante analizar para próximas investigaciones. Sin embargo, el uso de OpenSim nos ha permitido tener una adecuada compatibilidad con la plataforma Moodle, algo que sin duda nos parece muy relevante en este contexto.

Referencias

AQU (2005). *Estàndards d'acreditació de les titulacions*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

Allen, P.D. y Demchak, C.C. (2011). Applied Virtual Environments: Applications of Virtual Environments to Government, Military and Business Organizations*. Journal of Virtual Worlds Research, 4*(1).

Alrayes, A. y Sutcliffe, A. (2011). Students Attitudes in a Virtual Environment (SecondLife). *Journal of Virtual Worlds Research, 4*(1).

Atkins, C. (2009). Virtual Experience: Observations on Second Life. En Purvis, M. y Savarimuthu, B. (Eds.), Lecture Notes in *Computer Science: Vol. 5322*. Computer-Mediated social networking. Springer Berlin / Heidelberg.

Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Blanco, A., Morales, P. Y Torre, JC "*La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*". Barcelona: Octaedro-ICE UB.

Cela, J., Esteve, V., Marqués, L., Gisbert, M., Arias, I., Vaca, B.E. y Samaniego, G.N. (2011). SIMUL@: 3D Spaces to Learn Generic Skills. A Pilot Study With Education Students. En *6th international conference on e-learning. Canada*: University Of British Columbia.

Cela, J.M., Fandos, M., Gisbert, M. y González, P. (2005). Adaptación de titulaciones al EEES: un ejercicio metodológico. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 21*(8-6), 17-22.

Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Un marco de referencia europeo.

De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de investigación educativa, 18(*2), 289-317.

Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice.* Centre for Educational Research and Innovation (CERI). OECD.

Gil Flores, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. Educación XXI: *Revista de la Facultad de Educación* (10), 83-106.

Miller, A.H., Imrie, B.W. y Cox, K. (1998). *Student assessment in higher education: A handbook for assessing performance*. Routledge.

OECD (2005). *The definition and selection of key competencies (DeSeCo)*. Executive summary.

P21 (2011). *P21 common core toolkit. A guide to aligning the common core state standards with the framework for 21st century skills*. The Partnership for 21st Century Skills.

Petropoulou, O., Vassilikopoulou, M. y Retalis, S. (2011). Enriched assessment rubrics: a new medium for enabling teachers to easily assess student's performance when participating in complex interactive learning scenarios. *Operational Research*, 11171-186.

Prades, A. . (2005). *Les competències transverals i la formació universitària*. Thesis, Universitat de Barcelona.

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: Entre la teoría y la realidad*. Grao.

Simpson, R.D. (2003). A Search for the Complete Education: Balancing the Needs for Survival and Fulfillment. *Innovative Higher Education, 28*(2), 91-105.

Dirección de contacto: Laboratori d'Aplicacions de la Tecnologia a l'Educació. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili. Carretera de Valls, s/n 43007 Tarragona (España) 43007 Tlfn: + 34 97755 8466

Francesc M. Esteve Mon. Es licenciado en Psicopedagogía y diplomado en Magisterio por la Universitat Jaume I (UJI), y máster en Tecnología Educativa por la Universitat Rovira i Virgili (URV). Actualmente es personal investigador en formación de la URV, donde está desarrollando su tesis doctoral. Es evaluador en diferentes programas de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), y colabora asimismo con la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, y con el Centre d'Educació i Noves Tecnologies (CENT) de la UJI.
E-mail: francescmarc.esteve@urv.cat

Vanessa Esteve González. Es ingeniera técnica en informática de gestión y ha realizado el máster en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento, por la Universidad Rovira i Virgili (URV). Es personal técnico de soporte a la investigación del grupo ARGET- Applied Research Group in Education and Technology (ref. 2009SGR596) del Departamento de Pedagogía de la URV.
E-mail: vanessa.esteve@urv.cat

Mercè Gisbert Cervera. Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona. Actualmente es profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili (URV). Ha desempeñado diferentes cargos de gestión, entre los que destacar, vicerrectora de Política Docente y EEES, vicedecana de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología y directora del Instituto de Ciencias de la Educación. Es coordinadora del doctorado de Tecnología Educativa de la URV, del grupo de investigación Applied Research Group in Education and Technology (ARGET) y del Laboratori d'Aplicacions de la Tecnologia a l'Educació (L@TE).
E-mail: merce.gisbert@urv.cat

Educación bilingüe y actitudes lingüísticas en Els Ports (Castellón) y Matarranya (Teruel)

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2012. Pag. 25-43
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Juan González Martínez[a]

Rebut: 22/02/2012 Acceptat: 28/11/2012

Resumen

El análisis de las actitudes hacia el catalán y hacia la educación bilingüe en las vecinas comarcas de Els Ports (Castellón) y Matarranya (Teruel), continúa demostrando que en ambas comarcas catalán y español conviven todavía hoy en una situación de diglosia. Sin embargo, es sencillo documentar una diferente percepción acerca de la presencia del catalán en el sistema educativo entre los habitantes de Els Ports y los de Matarranya. En esta investigación, por medio de la técnica de la entrevista sociolingüística, intentamos sondear, precisamente, cuáles son esas actitudes hacia la educación bilingüe, en catalán y en castellano. Tras ese análisis, no queda ninguna duda de que las actitudes son mucho menos positivas en Matarranya que en Els Ports. Como consecuencia de ello, concluimos que la puesta en marcha de políticas educativas bilingües, como las que rigen en otras zonas catalanohablantes, se configura como una de las soluciones para mejorar la situación sociolingüística de Matarranya.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, educación bilingüe, diglosia, catalán, español

Bilingual education and linguistic attitudes in Els Ports (Castellón) and Matarranya (Teruel)

Abstract

An analysis of the attitudes towards Catalan and the bilingual education in the adjacent regions of Els Ports (in the province of Castellón, Spain) and Matarranya (in the province of Teruel, Spain) shows that in both areas, Catalan and Spanish coexist today in a diglossic situation, but we can easyly document a very different perception of the presence of Catalan in the educational system between the inhabitants from

[a] Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili - Tarragona

Els Ports or Matarranya. By this research, and through sociolinguistic interviews, we try to assess language attitudes towards bilingual education, both in Catalan and Spanish. After that analysis, we have no doubt that those attitudes are less possitive in Matarranya than in Els Ports. As a consequence of this, we consider that bilingual education policies, as those we can find in other Catalan-speaking areas, are the best solucion for improving the sociolinguistic status in Matarranya.

Keywords: language attitudes, bilingual education, diglossia, Catalan, Spanish

1. Introducción

Pese a no tratarse de una nueva realidad, el interés por la educación bilingüe viene siendo frecuente en las regiones catalanohablantes, especialmente en los últimos años; y no solo desde el punto de vista de la necesaria internacionalización de los sistemas educativos, sino también desde perspectivas que intentan afrontar los retos inherentes a contextos educativos caracterizados por movimientos migratorios o por la existencia de comunidades de habla bilingües por naturaleza –o incluso ambas realidades solapadas–, en los cuales puede rastrearse con facilidad la presencia de dos o más variedades lingüísticas de uso habitual. En todos esos casos, es habitual que los alumnos se vean abocados al aprendizaje de dos o más sistemas en el entorno escolar. Sin duda, ello es particularmente pertinente al referirnos a los territorios bilingües, en los que el alumnado aprende –o debería aprender– las dos lenguas de uso habitual en su comunidad de habla, y a las que hay que añadir los denominados idiomas internacionales (inglés, francés, español, etc.).

Debemos partir de la premisa de que resulta muy complejo poder clasificar las consecuencias educativas de ese bilingüismo tan extendido del que empezábamos hablando; sin embargo, la literatura nos provee de diferentes modelos para este fin. Y a partir de ellos, se ha intentado recoger cuáles son las variables que más contribuyen a la conformación del resultado del programa educativo: cuál es la posición social de la lengua de los estudiantes, cuál es la lengua de instrucción o cuáles son los objetivos lingüísticos del programa educativo bajo el cual se escolarizan los estudiantes, por ejemplo (y así lo convienen muchos de los autores que se han dedicado a reflexionar sobre estos aspectos, tanto en el panorama nacional como en el internacional: Mackey, 1970 y 1976; Siguan y Mackey, 1986; Skutnabb-Kangas, 1988; Genesse, 2006; Lindholm-Leary, 2006; Huguet et al., 2008).

La diferente situación de una comunidad de habla con respecto de estas variables, en principio, señala la existencia de tipos diferentes de programas: de segregación, de subversión, de mantenimiento de inmersión y de inmersión propiamente dicha (Arnau, 1992; Huguet et al., 2008). Y se acepta comúnmente que los diferentes modelos tienen consecuencias directas también diferentes, pues solo los programas de mantenimiento y de inmersión plena consiguen el objetivo de promover el bilingüismo real y, un paso más, el biculturalismo del alumnado. Por el contrario, los programas educativos basados en la segregación y la subversión dificultan el

desarrollo de la competencia comunicativa en todas las variedades presentes en el sistema educativo y conducen indefectiblemente a un bajo rendimiento académico (Huguet y Llurda, 2001: 268).

Aunque no exentos de polémica, los programas de inmersión lingüística han gozado de considerable predicamento desde los primeros experimentos de la escuela de Lambert en Montreal (Lambert y Tucker, 1972; Lambert, 1974; Genesee, 1986). Desde entonces y en adelante, se viene sosteniendo que la participación de los estudiantes en programas de este tipo no les ocasiona pérdida alguna ni en su cultura ni en su lengua materna; y que, bien al contrario, reportan considerables beneficios y contribuyen a la consolidación del bilingüismo en las sociedades en las que se aplican. España, sin duda, no ha sido una excepción en el diseño de programas de inmersión lingüística, y de ello son buena muestra los modelos aplicados en el País Vasco y Cataluña, plenamente consolidados (Siguan, 1992; Vila, 1995, 1998; Ferrer, 2000; Torres-Guzmán y Etxeberría, 2005; Huguet, 2006, 2007; Rendon, 2007), si bien en ambos casos dicha inmersión merece algunas precisiones –por cuanto, en general, la inmersión solo se aplica estrictamente con perfiles concretos de alumnos, y no en el modelo educativo general.

En oposición a ello, contamos en el territorio peninsular con comunidades de habla para las cuales, a pesar de su condición bilingüe, no han sido aplicadas estas mismas políticas lingüísticas. Ejemplo de ello podrían serlo perfectamente la Comunidad Valenciana y las zonas catalanohablantes de Aragón, también muy diferentes entre sí, como veremos. Si bien ambos territorios forman parte del dominio lingüístico catalán, la situación es allí bien diferente por lo que respecta a la convivencia de las variedades española y catalana en general, y en cuanto a la consideración oficial que estas variedades reciben en particular. Y así, en la Comunidad Valenciana la modalidad propia del catalán, conocida como valenciano, es cooficial con el español; y de ahí que esté garantizada su presencia en cualquier situación social y que, con una diferente perspectiva a la de Cataluña, se impulsen políticas que promuevan su uso social (por medio de la educación o de los medios de comunicación, entre otros). Por el contrario, Aragón es una comunidad oficialmente monolingüe –a falta de la concreción de la Ley de Lenguas de Aragón de 2009,1 tan esperada por los territorios bilingües–; y, por tanto, en esos territorios no se garantiza el uso social de las modalidades propias de catalán o de fabla aragonesa ni, casi podríamos añadir, se permite su uso en instancias oficiales. Hablamos, por supuesto, de la estrecha franja de territorio limítrofe con Cataluña, en las provincias de Huesca, Zaragoza y Teruel, que se conoce como Franja Oriental de Aragón (o, en su denominación catalana, Franja de Ponent), pertenecientes al dominio lingüístico catalán; o de zonas del Pirineo donde todavía pervive la recién mencionada fabla aragonesa.

Si bien el futuro inmediato del catalán en la Comunidad Valenciana dista mucho de estar garantizado (y numerosas voces claman por su evidente retroceso y, por consiguiente, por el peligro inminente de su desaparición), según el informe de la Acadèmia Valenciana de la Llengua (2004) esta es la lengua que usa preferente o indistintamente entre el 40 % y el 45 % de la población del territorio bilingüe, y un

76% de los habitantes de la Comunidad Valenciana se siente con bastante o mucha competencia en ella; y, además, es la lengua de instrucción (o una de ellas) de gran parte de los niños de la escuela, y tiene el apoyo oficial y la protección del Govern de la Generalitat Valenciana. Por el contrario, los territorios catalanohablantes de la Franja Oriental de Aragón no han sido destino de intento alguno de revitalización del uso y de la presencia del catalán (más allá de episodios que casi podríamos considerar folkloristas por parte de algunos consejos comarcales), la lengua no está oficialmente reconocida y queda recluida, pues, en la esfera de lo privado, a pesar de que alrededor de un 80 % de la población es hablante nativa de catalán; y todo ello, en pleno contraste con el español, lengua oficial, lengua formal y lengua de instrucción en la enseñanza.

Ni que decir tiene que, si las diferencias son ya de hondo calado en la política lingüística general, más notables aún resultan si atendemos al tratamiento del bilingüismo social en el sistema educativo. Y así, si en Cataluña hablábamos de la puesta en marcha de políticas que consideran la pertinencia de modelos de inmersión lingüística, en la Comunidad Valenciana hablaríamos mejor de programas pluralistas de mantenimiento de la inmersión lingüística; en ellos, con desigual grado, lo que se pretende es ir asimilando a cuantos más alumnos al uso habitual del valenciano, por medio de diferentes programas educativos que combinan mayor o menor presencia de la lengua propia como sistema lingüístico vehicular del aprendizaje (como el PIL, Programa de Immersió Lingüística; o el PEV, Programa de Ensenyament en Valencià; cuyo objetivo es siempre garantizar la competencia comunicativa en valenciano del alumnado). En clara oposición, en las comarcas catalanohablantes de la Franja Oriental de Aragón, lo que vamos encontrando son diferentes propuestas en las que el catalán no recibe tratamiento alguno en las aulas, o en las que pasa a convertirse en una opción de pocas horas a la semana que los centros pueden ofertar y que los padres del alumnado pueden elegir para sus hijos (Huguet et al., 2008); esto es, algo muy lejano de una política lingüística educativa con verdadero afán de promoción de la lengua minoritaria y, por tanto, con un efecto previsiblemente anecdótico.

Como sabemos, las diferencias entre lo que sucede a este respecto entre los territorios contiguos de Aragón y Cataluña han sido objeto de estudio de modo profuso. En este sentido, pensamos, como no podía ser de otro modo, en el reiterado interés que han venido suscitando las comarcas vecinas de Baix Cinca (Huesca, Aragón) y Baix Segre (Lleida, Cataluña) para Huguet, quien ha abordado su estudio en diferentes ocasiones (Huguet y Biscarri, 1995; Huguet y Llurda, 2001; Huguet, 2006; Huguet et al., 2008, etc.). Y nos resulta de especial interés la aportación de Huguet y Llurda (2005), por cuanto incide en el componente actitudinal que acompaña a esas diferentes políticas lingüísticas, aplicadas a uno y otro lado de la frontera catalanoaragonesa en ese punto. No en vano, y aun a riesgo de resumir en exceso, al analizar las diferencias entre ambos escolares, Huguet llega a conclusiones tan interesantes como asimilar, por favorables, las actitudes de los informantes oscenses que asisten con regularidad a clases de catalán (aun desde un enfoque

asimilacionista segregador) y de sus vecinos catalanes (bajo un modelo pluralista de inmersión). Y lo mismo se ratifica en Huguet, Lapresta y Madariaga (2008), en su análisis de las actitudes lingüísticas no solo hacia las lenguas presentes en dichas comunidades de habla, sino también con respecto de las extranjeras incluidas en el sistema educativo. Por último, en sentido parecido apuntan las conclusiones de más recientes investigaciones acerca de las actitudes lingüísticas de los escolares hacia sistemas bilingües de Cataluña (Lapresta, Huguet y Janés, 2010) o el País Vasco (Rojo, Madariaga y Huguet, 2010).

Sin embargo, hasta donde conocemos, no es frecuente el análisis comparativo entre estas dos realidades, a uno y otro lado de la frontera valenciano-aragonesa; y, nosotros mismos, en anteriores investigaciones, nos hemos centrado más en el componente actitudinal inherente a esa realidad sociolingüística, y no específicamente a lo relativo a la educación bilingüe (González Martínez y Blas Arroyo, 2012). Sin embargo, no tenemos dudas acerca de lo provechoso de ese análisis comparativo, especialmente enfocado desde el punto de vista de las actitudes no solo hacia las propias variedades lingüísticas, sino también hacia su presencia en el sistema educativo, motivo por el cual le dedicamos esta reflexión que nos ocupa ahora.

El presente trabajo, pues, se propone realizar un análisis de las actitudes lingüísticas hacia el catalán y hacia su presencia en el sistema educativo en dos comarcas vecinas representativas de cuanto sucede a ambos lados de la frontera valenciano-aragonesa y dentro del dominio lingüístico catalán: Els Ports (en el norte de la provincia de Castellón, Comunidad Valenciana) y Matarranya (limítrofe con la anterior, ya en Teruel, Aragón).

2. Las comunidades de habla estudiadas

Las comunidades de habla que analizamos desde la perspectiva de las actitudes hacia la educación bilingüe son Els Ports (Castellón) y Matarranya (Teruel).

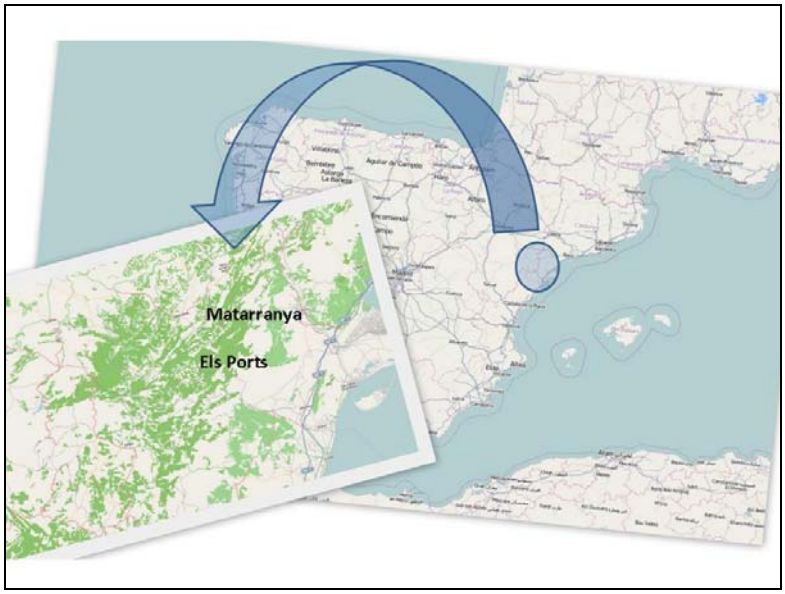


Imagen 1. Mapa de las comarcas de Els Ports y Matarranya.

A pesar de su cercanía y de su innegable parecido demográfico, las dos comunidades son sustancialmente diferentes desde una perspectiva sociolingüística, y eso es bien evidente por lo que respecta al tratamiento que reciben el catalán y el castellano en la educación obligatoria. En Els Ports, la política lingüística para la promoción del catalán se materializa en una presencia garantizada de esta lengua en la realidad educativa (a partir del desarrollo de la *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià* de 1983). En cambio, en la comarca de Matarranya, la modalidad catalana vernácula no recibe ningún reconocimiento oficial y, por consiguiente, es el español la única lengua que se considera en la enseñanza obligatoria (si bien en con desigual grado y diferente regularidad, los alumnos tienen la oportunidad de cursar una asignatura optativa de catalán durante la Educación Secundaria Obligatoria); además, en los medios de comunicación oficiales, tampoco está presente modalidad alguna de catalán. Para completar el cuadro, la comarca de Matarranya es la única de la provincia de Teruel en la que se da una situación de contacto de lenguas. Así, es plausible pensar que la diglosia de la que, históricamente, también se partía en la comarca de Els Ports siga vigente en todo el espectro social de la comarca turolense (es decir, no solo en las generaciones mayor y adulta, sino también en la generación joven, aquella en la que la acción de las políticas educativas podría empezar a notarse), como así parecen indicar los datos obtenidos en anteriores investigaciones González Martínez (2010, 2011) y González Martínez y Blas Arroyo (2011, 2012).

3. Objetivo

En el contexto inicial ya referido, los objetivos principales de esta investigación son: (1) plantear, por medio de una entrevista semidirigida con preguntas abiertas y cerradas, un análisis de las actitudes lingüísticas de los hablantes de las comarcas bilingües de Els Ports (Castellón) y Matarranya (Teruel) hacia la presencia del catalán –lengua propia, de uso habitual, en ambas– en el sistema educativo, en el contexto de la histórica situación de diglosia de su convivencia con el español; y (2) atender a la posible incidencia de las políticas lingüísticas en la conformación de las actitudes lingüísticas de los jóvenes, que deberán ser más positivas hacia la lengua propia en Els Ports, que en Matarranya, como resultado de la diferente situación sociolingüística general de ambas comunidades de habla.

4. Metodología e instrumentos

Como complemento a otras investigaciones llevadas a cabo en estos mismos territorios (González Martínez, 2010, 2011; González Martínez y Blas Arroyo, 2011, 2012), nuestra investigación acerca de las actitudes lingüísticas en ambas comarcas se ha llevado a cabo por medio de un cuestionario sociolingüístico contextualizado dentro de una entrevista semidirigida, técnica que, en nuestra opinión, ofrece múltiples ventajas: (1) los cuestionarios permiten un análisis de los datos siempre exhaustivo y revisable; (2) ayudan al establecimiento de indicadores con los que valorar mejor la situación sociolingüística de la comunidad de habla (por ejemplo, los parámetros de fidelidad u orgullo lingüísticos analizados en estas páginas); y (3) facilitan la comparación con otras investigaciones ya realizadas, bien de la misma comunidad, bien de otras cercanas.[2]

Una parte de este cuestionario sondeaba, específicamente, lo que se ha dado en llamar comúnmente *fidelidad lingüística*, en directa relación con nuestro objetivo de analizar las actitudes hacia la escuela bilingüe en estos dos territorios. Veamos. Si entendemos la fidelidad lingüística como la resistencia de los hablantes a la pérdida de usos sociales de la propia lengua (en palabras de Weinreich, 1953), esta se puede valorar por medio de una serie de preguntas relacionadas con el uso potencial de esa lengua en dominios sociolingüísticos formales, generalmente la educación; en efecto, así lo propone este autor en su definición fundacional. En nuestro caso, tomamos como referencia otras investigaciones similares a la presente (Blas Arroyo, 1994; González Martínez, 2010), de tal modo que este indicador se obtiene, en efecto, a partir de las respuestas a tres preguntas relacionadas con: a) la enseñanza *del* catalán en educación primaria y secundaria; b) la enseñanza *en* catalán en ambos niveles, y c) la enseñanza *en* catalán en la Universidad. Y los enunciados de esas tres preguntas, debidamente validados, eran los siguientes: *a) ¿Es importante que se enseñe el catalán en las escuelas?; b) ¿Es bueno que se enseñe en catalán en las escuelas y en los institutos?; c) Y en la Universidad, ¿qué le/te parece que se enseñe en catalán?* Y las respuestas se organizaban en una escala con los siguientes valores: 1 *Por supuesto,*

Muy bien; 2 *Sí, Bien*; 3 *Ni sí ni no, Ni bien ni mal*; 4 *No, mal, Mal*; 5 *En absoluto, Muy mal*.

Estos enunciados se completaban con el contraste con otros indicadores como el índice de orgullo lingüístico o el índice de presión social subjetiva. Ambos escapan de modo directo al propósito de esta reflexión actual, por lo que nos referiremos a ellos sucintamente. Sin embargo, puede ampliarse la información sobre ellos en González Martínez (2010, 2011). A título de reseña, diremos que el orgullo lingüístico lo entendemos como el entusiasmo que los hablantes sienten por la propia lengua (Weinreich, 1953). Siguiendo la forma habitual de analizarlo en nuestro contexto (Blas Arroyo, 1994; González Martínez, 2010), en el caso de nuestra comunidad de habla lo escrutamos por medio de dos preguntas (sobre la obligatoriedad –al menos moral– que los inmigrantes de la comarca deberían tener a la hora de aprender la lengua propia, y acerca de las opiniones de los informantes sobre el requisito lingüístico que opera en el acceso a la función pública en las Comunidades Autónomas con lengua propia). Por su parte, el índice de presión social subjetiva concreta ese interés general por la defensa de la propia lengua del que hablábamos antes en el «entusiasmo que los hablantes manifiestan ante el empleo de la lengua propia [en este caso, el catalán] en determinados registros oficiales de especial relevancia» (Blas Arroyo, 1994: 147). En nuestro estudio, evaluamos esa presión social subjetiva en la obligación de usar el valenciano en actos oficiales y en los medios de comunicación.

4.1 Informantes y procedimiento

Este cuestionario sociolingüístico se distribuyó a 30 informantes de Els Ports y otros 30 de Matarranya, que conformaban nuestra *muestra empírica o razonada* (López Morales 1994), obtenida por medio de una técnica de *muestreo seleccionado o predeterminado* (Silva-Corvalán 1989: 18); en ella, se establecieron diferentes subgrupos en función de los tres factores sociales que hemos analizado: género, edad y estrato social, de los que ahora nos interesa especialmente el factor generacional (de nuevo, por limitaciones en el espacio, solo glosaremos los resultados del factor social edad; en relación con la incidencia de los factores de género y estrato social, puede consultarse, de nuevo, González Martínez (2010, 2011).

Con todo, más relevancia tiene para los objetivos de la investigación reseñados más arriba (véase, apartado 2), evaluar la incidencia del factor generacional, que establecemos en nuestro estudio por medio de tres grandes grupos (*1.ª generación* o *jóvenes*, de 17 a 25 años; *2.ª generación* o *adultos*, de 35 a 50 años; y *3.ª generación* o *mayores*, por encima de los 60 años). Para que –como sospechamos– pueda hablarse de dinamismo en la situación (socio)lingüística de la comunidad de habla, este debe apreciarse en una diferencia significativa entre las actitudes lingüísticas de los informantes de los tres grupos de edad; y resultará interesante comprobar si, en el momento actual, el valenciano vive en Els Ports un proceso de sustitución lingüística, como se ha destacado con frecuencia o, por el contrario, ofrece signos de revalorización, especialmente por la ampliación de los usos de esta variedad a todos

los ámbitos sociales, incluidos aquellos de naturaleza formal e institucional de los que tradicionalmente ha estado alejado.

De este modo, los 30 informantes por comunidad de habla que integran la muestra se distribuyen en cuotas idénticas en función del género (15 hombres y 15 mujeres) y la edad (10 jóvenes, 10 adultos y 10 mayores). Sin embargo, se concede el doble de informantes a los estratos medio (12) y bajo (12), que a la clase alta (6), con el fin de garantizar una representación más realista de la población analizada.

Estos 60 informantes fueron interrogados individualmente siguiendo el guion previsto en el cuestionario preparado a tal fin. Para evitar que los resultados quedaran sesgados por conocer la intencionalidad de la prueba, la información detallada sobre este estudio solo se ofreció a los informantes a posteriori. La prueba tuvo una duración media aproximada de 25 minutos y fue grabada mediante procedimientos audiovisuales por uno de los autores del estudio.

4.2 Tratamiento de los resultados

Para concluir las cuestiones metodológicas, debemos referirnos al tratamiento que hemos dado a todos estos datos. Hemos utilizado paralelamente los programas de cálculo estadístico SPSS 17.0 y Statgraphics Centurión 16. Las pruebas de significación se fundamentan en un test ANOVA, que arroja un *p*-valor que hemos tenido siempre en cuenta en el nivel inferior a 0,05. Por razones de claridad expositiva, omitimos en general dar cuenta de los correspondientes p-valores, y solo los traemos a colación en la medida en que resultan relevantes según el propósito de la investigación actual.

5. Resultados y discusión

Por lo que respecta a la primera de las preguntas, los resultados obtenidos en las dos comunidades de habla son los siguientes (*vid*. Tabla 1):

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
ELS PORTS	6 %	37 %	37 %	20 %	0 %
MATARRANYA	0 %	7 %	37 %	37 %	20 %

Tabla 1. ¿Es importante que se enseñe el catalán en las escuelas?

Como apreciamos en la tabla, en general, las respuestas más frecuentes en Els Ports se sitúan en los valores centrales de la tabla (un 37 % para el *sí* no rotundo, un 37 % para la respuesta neutra y un 20 % para el *no*), lo cual ofrece una imagen muy equilibrada de las respuestas. En principio, y como veremos en las siguientes preguntas, podemos decir que se trata de respuestas *poco arriesgadas* (y que nos deben llevar a valorar en qué medida nuestros informantes han sido políticamente

correctos o hasta qué punto para ellos esta cuestión no resulta especialmente candente, y de ahí su baja rotundidad). Por el contrario, en Matarranya, las respuestas son más claramente negativas (con un 57 % de valores negativos, frente a un 37 % de valores neutros y un escaso 7 % de valores positivos).

En cuanto a la segunda de las preguntas, encontramos los datos correspondientes en la Tabla 2:

	1	2	3	4	5
ELS PORTS	0 %	13 %	40 %	27 %	20 %
MATARRANYA	0 %	13 %	0 %	40 %	47 %

Tabla 2. ¿Es bueno que se enseñe en catalán en las escuelas y en los institutos?

La segunda pregunta resulta, en parte, de una precisión de la anterior, por cuanto abunda en ella, pero incidiendo en la posibilidad de que el catalán sea la lengua vehicular de la educación obligatoria. Recordemos que, en la comparación entre nuestras dos comunidades de habla, pues pone el foco directamente en la educación bilingüe y, como sabemos, la realidad a este respecto es sustancialmente diferente entre la Comunidad Valenciana y Aragón. Por un lado, en Els Ports la pregunta debe situarse en un debate acerca de cómo se aplica el modelo de educación bilingüe; por el contrario, en Aragón, donde la educación bilingüe no es una realidad, esta pregunta debe situarse en un contexto sumamente diferente. En cualquier caso, tanto en Els Ports como en Matarranya las respuestas a esta pregunta son sustancialmente diferentes de las anteriores. En la comarca castellonense, tan solo un 13 % de respuestas claramente positivas (aunque con un 0 % en la respuesta más rotunda, valor 1), y un más significativo 47 % de respuestas negativas (un 20 % de las cuales corresponden al valor 5, "en absoluto"). Por último, y ahora en consonancia con lo observado en las respuestas a la pregunta anterior, se documenta también un 40 % de respuestas indeterminadas (valor 3). En principio, los datos parecen confirmar la idea anterior: hay muchos menos informantes que desean la escolarización *en* valenciano que la mera enseñaza *del* valenciano en el sistema escolar, como podría preverse ante la situación de diglosia leve que ya hemos referido para Els Ports. En cuanto a Matarranya, la opinión de la muestra acerca de la posibilidad de poner en marcha un modelo educativo bilingüe es mucho más contundente: solo un 13 % de los informantes manifestaron estar a su favor, mientras que un llamativo 87 % lo rechazaron.

La tercera y última pregunta del terno dedicado a la fidelidad lingüística y sus resultados se recogen a continuación (*vid*. Tabla 3):

	1	2	3	4	5
ELS PORTS	0 %	7 %	30 %	40 %	23 %
MATARRANYA	0 %	7 %	0 %	30 %	63 %

Tabla 3. Y en la Universidad, ¿qué le/te parece que se enseñe en catalán?

Esta última pregunta supone un grado más en la precisión: el último grado académico de formalidad siempre lo representan los estudios universitarios; y, por tanto, en el fondo estamos pidiendo la opinión de los informantes sobre que el valenciano sea lengua de uso universitario. Como puede comprobarse, en Els Ports el grueso de la muestra se ha decantado claramente por el *no*, con un 63 % de las respuestas (valores 4 y 5), en oposición al escaso 7 % que ha respondido que el *sí* (nótese también que el grado de rotundidad también está a favor de las respuestas negativas, pues el 23 % ha respondido el valor 5, mientras que nadie ha respondido con un sí rotundo, valor 1).[3] Por su parte, en el mismo sentido parecen manifestarse los informantes de Matarranya, aunque de modo más rotundo: solo un 7 % de respuestas favorables, frente a un 93 % de respuestas negativas (y un 63 % con el valor de máxima rotundidad).

A partir de los datos de estas tres preguntas, obtenemos el *índice de fidelidad lingüística*, que presentamos en la siguiente tabla (*vid*. Tabla 4). Este índice se obtiene agrupando los valores afirmativos, por un lado; y los negativos, por el otro. Después, hemos promediado las respuestas a las tres preguntas, de tal modo que obtenemos el porcentaje medio de respuestas afirmativas (antiguos valores 1 y 2), el de respuestas neutras (antiguo valor 3), y el de respuestas negativas (antiguos valores 4 y 5).

	Sí	**Ind.**	**No**
ELS PORTS	21 %	36 %	43 %
MATARRANYA	9 %	12 %	79 %

Tabla 4. Fidelidad lingüística

Esto es, en Els Ports un 21 % de los informantes se mostró decididamente partidario de la presencia del catalán en el sistema educativo, a un 36 % le resultó indiferente, mientras que un 43 % no la juzgó importante. Por su parte, en Matarranya, como se ve, solo un 9 % de los informadores se mostró decididamente partidario de la presencia del catalán en el sistema educativo, frente a un 12 % a quien le resultó indiferente, y un 79 % que no la juzgó importante.

Hasta el momento, hemos comprobado como la diferente situación sociolingüística de ambas comunidades de habla se manifiesta con claridad en la diferente percepción que los informantes tienen acerca de la presencia de su lengua propia en el sistema educativo o, lo que es lo mismo, a la naturaleza bilingüe de un modelo educativo en el que su propia variedad goce de protagonismo. Sin embargo, si nos interesa calibrar en qué medida ello es fruto de las diferentes políticas lingüísticas puestas en marcha en la Comunidad Valenciana –o de su ausencia en Aragón–, debemos atender a la incidencia del factor generacional. Para que se confirmara nuestra hipótesis, los jóvenes de Els Ports tendrían que tener una actitud hacia la presencia del catalán en el sistema educativo no solo más favorable que los de Matarranya, sino también mejor que las de sus convecinos adultos y mayores. Veamos, pues, la Tabla 5:

	Els Ports			Matarranya		
	J	**A**	**M**	**J**	**A**	**M**
Sí	*37*	13	13	20	0	7
Ind.	26	*64*	17	17	13	7
No	37	23	*70*	*63*	*87*	*87*

Tabla 5. Fidelidad lingüística en Els Ports y en Matarranya (por grupos de edad)

Como vemos, en Els Ports las actitudes hacia la presencia del catalán en el sistema educativo no son estables, sino que son mucho mejores en los jóvenes que en los restantes informantes (y, a su vez, son mejores en los adultos que en los mayores, como prueba de que las políticas lingüísticas, y entre ellas las educativas, fructifican tanto más cuanto más pasa el tiempo). Así, con los valores destacados en cursiva en la tabla podemos intuir esa transición desde los valores predominantemente desfavorables de los mayores, a la actitud más neutra de los adultos y a picos de actitud favorable nada desdeñables en los jóvenes (la diferencia es estadísticamente significativa). Por el contrario, en Matarranya la situación es muy distinta. Es cierto que los jóvenes presentan actitudes mucho más favorables que el resto de la muestra, pero abundan, en cualquier grupo generacional, las actitudes negativas. Y las diferencias entre los jóvenes y los demás informantes son demasiado leves para tomarlas en consideración (la diferencia no es estadísticamente significativa).

6. Conclusiones

Tras la exposición de estos datos, y a partir de algunas de las valoraciones con que hemos ido acompañando dicha exposición, es fácil determinar que nuestras conclusiones van en dos claras líneas. La primera, puramente sociolingüística, nos lleva a concluir que, en Els Ports y en Matarranya, la situación sociolingüística apunta a una clara diglosia, como por otra parte ya intuíamos. Y esa diglosia, sin duda, es sustancialmente diferente en una y otra comarca, como respuesta a contextos legislativos y educativos diferentes. La segunda, por su parte, señala a la propia actitud de la población de estas dos comunidades de habla con respecto de la presencia de la lengua propia en el sistema educativo, a un tiempo causa y consecuencia parcial de la situación que acabamos de describir. Veamos todo ello con cierto detenimiento.

Al evaluar las diferencias entre los respectivos índices de fidelidad lingüística de las comarcas de Els Ports y Matarranya, no hay duda de que nos encontramos ante comunidades en las que el español sigue desplazando al catalán de los usos prestigiados. Eso se traduce en niveles bajos de respuestas afirmativas a las preguntas acerca de la presencia del catalán en los distintos niveles educativos, como se ve. Con todo, en ningún caso puede afirmarse que la situación de Els Ports y la de Matarranya sean análogas, pues esa diglosia es mucho más acusada en la comarca aragonesa, en la que los índices son muy inferiores. Para corroborar esta impresión,

bastará cotejarla con los índices de orgullo lingüístico y presión social subjetiva que también hemos documentado en estas comarcas, en el transcurso de otras investigaciones, y que referimos sucintamente a continuación (pueden ampliarse en González Martínez (2010, 2011)):

	Sí	**Ind.**	**No**
ELS PORTS	20 %	23 %	57 %
MATARRANYA	0 %	17 %	83 %

Tabla 6. Orgullo lingüístico

	Sí	**Ind.**	**No**
ELS PORTS	18 %	43 %	39 %
MATARRANYA	4 %	13 %	83 %

Tabla 7. Presión social subjetiva

No hay duda de que estos indicadores confirman lo que ya habíamos anunciado: bajos porcentajes de respuestas positivas, altos en las negativas: señal inequívoca de que los informantes tienen una mejor consideración del español que del catalán en lo que respecta a su uso en situaciones formales, en este caso la educación. Algo que, por otra parte, se ha venido confirmando en anteriores estudios, tanto en la Comunidad Valenciana (Ros, 1980; Blas Arroyo 1994, 1995, 1997; Safont, 2007, etc.) como en la Franja Oriental de Aragón (Martín Zorraquino, 1995).

Este primer diagnóstico coincide plenamente con lo que habíamos diagnosticado también por medio de técnicas indirectas como el *matched-guise* en ambas comarcas: en Els Ports y en Matarranya los informantes conceden mayor valor instrumental al español que al catalán, mientras que la variedad propia continúa recibiendo los mejores valores en la esfera personal (González Martínez y Blas Arroyo, 2011 y 2012). Asimismo, el diagnóstico general es compartido, pero no la intensidad en el grado de esa diglosia o conflicto lingüístico; y así, se confirma que es mucho menos intensa en Els Ports que en Matarranya, como respuesta a las políticas lingüísticas —y entre ellas, sobre todo las educativas— operadas en la Comunidad Valenciana que no se han conocido en Aragón.

A la sazón, todo ello adquiere mayor coherencia, como hemos visto, al atender al componente dinámico que muestra en Els Ports –y no en Matarranya– el análisis del factor generacional en esas actitudes, que demuestra que son mucho más positivas en los jóvenes que en los adultos o mayores.

Ahora bien, la otra cara de esta misma moneda es la que atañe a las actitudes acerca de la educación bilingüe específicamente. No en vano, debemos proponer una breve reflexión acerca de la importancia del sistema educativo y de su especial incidencia en el *statu quo* que acabamos de describir, como respuesta al principal objetivo de nuestra reflexión de hoy. Una vez constatado el dinamismo que proponemos en la situación sociolingüística diagnosticada en Els Ports, debemos preguntarnos por las causas que han conducido a esa situación, más favorable al valenciano en tiempos recientes. Una respuesta simple apuntaría hacia el proceso de normalización que arranca hace casi ya tres décadas con la promulgación de la *Llei d'ensenyament i ús del valencià* de 1983. A ella remiten la mayoría de los autores citados que han trabajado en las actitudes lingüísticas en las dos últimas décadas. Ahora bien, creemos que una causa de primer orden en ese estado de cosas es, sin duda, la acción educativa. Junto a los resultados del proceso de normalización lingüística en otras esferas sociales, pero probablemente por encima de todas ellas, las principales diferencias actitudinales que hemos observado entre Els Ports y Matarranya se derivan en buena medida del diferente tratamiento de que es objeto la lengua propia en sus respectivos sistemas educativos. Y de ahí que donde más diferencias hayamos obtenido sea precisamente entre los informantes jóvenes de cada comarca. Los de Els Ports asisten con regularidad a clases en valenciano, y tienen la obligación de conocer su lengua propia; los de Matarranya tienen solo la posibilidad –a veces peregrina– de estudiar su lengua, y en ningún caso ven reconocido su derecho a estudiarla.

En este sentido, al analizar a los escolares del Baix Cinca, en la aragonesa Franja de Ponent, Huguet y Biscarri (1995) ha visto la asociación directa entre actitudes lingüísticas positivas hacia el catalán y la asistencia a clase *en* esta lengua. Asimismo, este autor (Huguet, 2006) certifica las diferencias entre las actitudes lingüísticas de los escolares del Baix Cinca que asisten a clases optativas de catalán y las de aquellos que no lo hacen. De hecho, Huguet (2006: 153) asimila las actitudes positivas hacia el catalán de los alumnos de Baix Cinca que asisten a clase de catalán regularmente con los de la vecina comarca ilerdense Baix Segre, que sistemáticamente se escolarizan en esa lengua. Ni que decir tiene que este mismo autor ha venido demostrando la directa relación existente entre educación bilingüe y actitudes lingüísticas, y no solo hacia la lengua propia, sino también hacia las extranjeras (Huguet, 2008). Sin duda, por lo que se desprende de los estudios de este autor, la escolarización en catalán en el Baix Cinca es más sistemática que en Matarranya, donde la oferta ni es regular para todos los cursos ni siquiera todos los años; a ello, con seguridad, se añaden cuestiones de identidad cultural (la comarcas septentrionales de la Franja Oriental de Aragón están más unidas a Cataluña que Matarranya, que mira más a Teruel).

Llegados a este punto, debemos confirmar las conclusiones de Fernández Ulloa (2003) en su estudio sobre la educación bilingüe en el País Vasco. Superado el primer escollo del reconocimiento legal, necesario para garantizar la presencia de una lengua en todos los ámbitos sociales –también, por supuesto, la educación–, esta autora concluye sin dudas que la escolarización en la lengua minoritaria es necesaria

e imprescindible; pero no suficiente. En su caso, reflexiona acerca del escaso poder que ha tenido la escolarización en vasco para revertir la lengua habitual de los intercambios en actividades escolares no monitorizadas por el docente (ya no hablamos siquiera de los usos personales). Acaso podríamos compartir esa reflexión para muchos territorios de la Comunidad Valenciana, incluso para Cataluña; pero qué duda cabe de que en el caso de Aragón todavía estamos en el paso anterior, el de garantizar que el catalán esté presente en el sistema educativo de pleno derecho.

La diferencia de actitudes hacia la escuela bilingüe entre Els Ports y Matarranya, sin duda, pone el dedo en la llaga de esa diferente realidad. Esas actitudes son mucho menos favorables en Matarranya por distintos factores; pero es evidente que uno de ellos, quizá el más importante, es que juzgan algo que no se produce y que, por tanto, no se siente natural.[4] En Els Ports, los informantes conocen –y quizá de primera mano– los modelos bilingües y, por tanto, sus opiniones son por fuerza menos negativas. Al fin, nos encontramos en un círculo que debemos romper: la ausencia de una verdadera educación bilingüe en los territorios bilingües de Aragón hace que las actitudes hacia ella sean poco favorables; y, con esas actitudes, difícilmente una comunidad de habla entenderá *motu proprio* cuán importante es dicho modelo bilingüe para garantizar la conservación de su propio patrimonio lingüístico y cultural.

Notas

[1] Promulgada en 2009, la Ley de Lenguas de Aragón fue la respuesta legislativa a la histórica demanda de los territorios aragoneses bilingües de que sus variedades propias gozaran de reconocimiento oficial. La citada ley, por supuesto, reconoce explícitamente la necesidad de que estas lenguas minoritarias –catalán y aragonés– gocen de protección y promoción a cuenta de las arcas autonómicas. Sin embargo, hasta el momento de escribir estas letras, tales preámbulos no habían conocido el desarrollo y la concreción necesarias; y todo a punta a que no lleguen a conocerlo por el momento, pues el nuevo Gobierno autonómico, surgido de las urnas en el pasado mayo de 2011, ya ha anunciado la derogación de la polémica Ley de Lenguas de Aragón de 2009.

[2] Este cuestionario sociolingüístico forma parte de una investigación de más alcance en la que, en el contexto de una entrevista sociolingüística semidirigida, se intercalaban técnicas directas (el cuestionario que nos ocupa) e indirectas (un cuestionario *matched-guise* y otro de gramaticalidad/aceptabilidad). Aun conscientes de la prevalencia de las técnicas indirectas para el estudio de las actitudes lingüísticas, hemos considerado oportuno dedicar este espacio a los datos obtenidos mediante el cuestionario sociolingüístico, no solo por el interés intrínseco de estos, sino también porque permiten una aproximación a opiniones y creencias muy reveladora acerca del contexto sociolingüístico en el que se desenvuelve en la actualidad la comarca de Els Ports. En el caso concreto de nuestra presente reflexión,

no hay duda de que nos permiten aproximarnos a la realidad sociolingüística de las dos comunidades, y a sus opiniones sobre sus modelos educativos, de un modo que las técnicas indirectas no nos permiten.

[3] Queremos dejar constancia de la incomodidad de muchos informantes ante su propia respuesta negativa, especialmente cuando se utilizaba el valor de máxima rotundidad; de hecho, en muchos casos los informantes parece que debieron de sentirse obligados a justificarse, con apelaciones comunes a a la mayor utilidad lingüística del español, por su mayor proyección nacional e internacional. En la mayoría de los casos, la justificación apeló a cuestiones de utilidad lingüística y de proyección del alumno fuera del ámbito regional, con independencia de su edad y de su estrato social. En el caso de Matarranya, las justificaciones fueron mucho menos frecuentes pero, cuando aparecieron en el discurso, apuntaban en el mismo sentido.

[4] Pasamos de puntillas sobre esta cuestión, pero no sin evidenciar la complejidad de un asunto en el que intervienen aspectos como las diferentes perspectivas que ofrecen las distintas opciones políticas, las opuestas voluntades de construcción de la identidad comarcal, regional y nacional, la contraria concepción que tienen algunas partes de la comunidad de habla sobre la filiación lingüística de la variedad propia, en relación directa con la cuestión de la unidad lingüística del catalán, etc.

Referencias bibliográficas

ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA (2004) *Llibre blanc de l'ús del valencià*. Valencia. AVL..

ARNAU, J. (1992) Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. ARNAU, J.; COMET, C.; SERRA, J. M. and VILA. I. (Eds.): *La educación bilingüe*, 11-51. Barcelona: ICE/Horsori.

BLAS ARROYO, J. L. (1994) Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas de la sociedad valenciana. Estudio sobre una comunidad urbana. *Hispania*, 77, 1. 143-155.

BLAS ARROYO, J. L. (1995) De nuevo el español y el catalán, juntos y en contraste. Estudio de actitudes lingüísticas. *Sintagma*, 7, 29-41.

BLAS ARROYO, J. L. (1997) Dimensiones sociolingüísticas del cambio de código. A propósito de un corpus radiofónico. *ITL Review of Applied Linguistics*, 117-150.

FERNÁNDEZ-ULLOA, T. (2003) La Educación Bilingüe en el País Vasco: Problemas y Retos. Proceedings of the 4th International Symposium of Bilingualism. Sommerville, MA: Cascadilla Press. 703-729.

FERRER, F. (2000) Languages, Minorities and Education in Spain: The Case of Catalonia. *Comparative Education*, Vol. 36, No. 2, 187-197.

FISHMAN, J. A. (1967) Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism, *Journal of Social Issues*, 32: 29-38.

FISHMAN, J. A. (1972) *La sociología del lenguaje*, Madrid, Alianza (trad. española 1982).

FISHMAN, J. A. (1977) The sociology of bilingual education. Spolsky, B. and Cooper, R. L. (eds). *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.

FISHMAN, J. A. (1991) *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2004) *Enquesta d'usos lingüístics a la Franja d'Aragó 2004. Dades sintètiques*, Barcelona, Secretaria General de Política Lingüística.

GENESEE, F. (2006) Una revisió dels programes d'immersió en francès al Canadà. GENERALITAT DE CATALUNYA (Ed.) *El coneixement de les llengües a Catalunya*, 56-77. Barcelona: Departament d'Educació i Universitats.

GENESEE, F.; LAMBERT, W. E.; and HOLOBOW, N. E. (1986) La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33. 27–36.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J. (2009) *Actitudes lingüísticas en Els Ports (Castellón) y Matarranya* (Teruel). UNED. Tesis doctoral

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J. (2010) Actitudes lingüísticas en una comunidad rural: Els Ports (Castellón). Datos de un cuestionario sociolingüístico. *Cultura, lenguaje y representación*, 8: 75–95.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J. (2011) Actitudes lingüísticas en Matarranya (Teruel, España). Datos de un cuestionario sociolingüístico.» *Estudios de Lingüística Aplicada* (México), 52.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J.; BLAS ARROYO, J. L. (2011) «Estabilidad y dinamismo en las actitudes lingüísticas de una comunidad bilingüe española (Els Ports, Castellón).*Hispania. A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese*, 94(4): 663-679.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, J.; BLAS ARROYO, J. L. (2012) Patterns of change and continuity in the language attitudes of several generations in two bilingual Spanish communities: the rural regions of Els Ports and Matarranya, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15:2, 199-215

HUGUET, Á. (2006) Attitudes and motivation versus language achievement in crosslinguistic settings. What is cause and what effect? *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 27(5), 413-429.

HUGUET, Á. (2007) Minority languages and curriculum. The case of Spain. *Language. Culture & Curriculum, 20* (1), 70-86.

HUGUET, Á. et al. (2008) La educación bilingüe: ¿Una respuesta al Aragón trilingüe? *Revista de Psicodidáctica, 13*. N. 2. 13-31.

HUGUET, Á. y BISCARRI, J. (1995) Actitudes lingüísticas de los escolares en el Baix Cinca. Incidencia de algunos factores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23. 163-175.

HUGUET, Á. y E. LLURDA (2001) Language attitudes of School Chindren in Two Catalan/Spanish Bilingual Communities. *Internacional Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 267-282.

HUGUET, Á.; LAPRESTA, C. y MADARIAGA, J. M. (2008) A study on language attitudes towards regional and foreign languages by school children in Aragon (Spain). *International Journal of Multilingualism*, 5(4), 275-293.

LAMBERT, W. E. (1974) Culture and language as factors in learning and education. ABOUD, F. and Meade, R. D. (Eds.): *Cultural factors in learning and education*, 91-122. Bellinghan: Western Washington State College.

LAMBERT, W. E. (1981) Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela. *Revista de Educación*, 268. 167-177.

LAPRESTA, C.; HUGUET, Á.; JANÉS, J. (2010) Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2010, pp. 521-547.

LINDHOLM-LEARY, K. (2006) Resultats de l'alumnat que participa en programes de llengua dual als Estats Units. GENERALITAT DE CATALUNYA (Ed.), *El coneixement de les llengües a Catalunya*, 78-94. Barcelona: Departament d'Educació i Universitats.

LÓPEZ MORALES, H. (1994) *Metodología de la investigación lingüística*, Salamanca, Ediciones Colegio de España.

LÓPEZ MORALES, H. (2004) *Sociolingüística*, Madrid, Gredos, 1989, tercera edición, aumentada.

MACKEY, W. F. (1970) A tipology of bilingual education. *Foreign Language Annals, 3–4*. 596–608.

MACKEY, W. F. (1976) *Bilinguisme et contact dans langues*. Paris: Kilincksieck.

MARTÍN ZORRAQUINO. M. A. (1995) *Estudio sociolingüístico de la Franja Oriental de Aragón*. Zaragoza. Universidad de Zaragoza.

MESTRE, J. (1991) Cataluña. Situación actual del bilingüistmo en la enseñanza en Cataluña. *Revista de Educación*, 268. 203-252.

RENDON, S. (2007) The Catalan premium: language and employment in Catalonia. *Journal of Population Economics*, Vol. 20, No. 3, 669-686.

ROJO, V.; MADARIAGA, J. M.ª; HUGUET, À. (2010) Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, *22*(1), 85-97.

ROS. M. (1982) Percepción y evaluación de los hablantes de cinco variedades lingüísticas. NINYOLES, R.: *Estructura social al País Valencià*. Valencia. Diputación Provincial. 679-698.

SAFONT, M. P. (2007) Language Attitudes and Language Use in the Valencian Community. In LASAGABASTER, D. and HUGUET, Á. (eds.).: *Multilingualism in European bilingual contexts: Language use*

SERRA, J. M. (2006) El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*,*18* (2), 159-172.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1981) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1988) Multilingualism and the education of minority children. SKUTNABB-KANGAS T. and CUMMINS, J. (Eds.) *Minority Education. From Shame to Struggle*, 1-44. Clevedon: Multilingual Matters.

TORRES-GUZMÁN, M. E & ETXEBERRÍA, F. (2005) Modelo B/Dual Language Programmes in the Basque Country and the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *8*(6), 506-528

VILA, I. (1990) La normalització lingüística a l'ensenyament no universitari de Catalunya (1980-1990), *Treballs de sociolingüística catalana, 9*. 47-73.

VILA, I. (1995) *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

VILA, I. (ed) (1998) *Bilingüisme i Educació*. Barcelona: Proa.

WEINREICH, U. (1953) *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*, Caracas, Universidad Central (trad. española 1974).

Nota biogràfica

Juan González Martínez. Doctor en Filologia. Licenciado en Antropología Social y Cultural. Máster en Tecnología Educativa. Profesor del Departament de Pedagogia de la Universitat Rovira i Virgili. Centra sus intereses en las actitudes lingüísticas en contextos de conflicto lingüístico, así como en el uso de la tecnología en diferentes contextos educativos.

Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia. Campus Terres de l'Ebre. Avda. de Remolins, 13-15. 43500 Tortosa (Tarragona)

Correo-e.: juan.gonzalezm@urv.cat

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2012. Pag. 45-66
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Prácticas docentes y actuaciones educativas en el aula para la mejora del aprendizaje y la convivencia en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante

Alejandro Martínez[a], Carmen Elboj[b] y Rosa Larena[c]

Rebut: 12/11/2012 Acceptat: 29/11/2012

Resumen

En los centros educativos donde hay un elevado porcentaje de alumnado inmigrante se constata un aumento del fracaso escolar en este colectivo y problemas de convivencia, con respecto a los centros sin alumnado inmigrante. En este sentido, los resultados presentados en este artículo muestran parte de los resultados de la investigación: *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante* (Plan Nacional I+D+I, 2008-2011), y destacan las prácticas docentes y de aula que actúan como barreras en la promoción del éxito educativo y en la mejora de la convivencia en centros con elevada presencia de alumnado inmigrante, así como aquellas que promueven el éxito educativo y la mejora de la convivencia.

Palabras clave: alumnado inmigrante, éxito educativo, mejora de la convivencia.

[a] Departamento de Educación Social, Centro de Estudios universitarios La Salle adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid

[b] Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza

[c] Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid

Teaching practices and educational actions in the classroom to improve learning and coexistence in primary and secondary schools with migrant students

Abstract

Present study found an increase in academic failure in the collective of immigrant students in schools where there is a high percentage of these. Also shows coexistence problems regarding schools without immigrant students. In this regard, the results presented in this article show some of the research: "Improved cohabitation and learning in primary and secondary schools with immigrant students" (National R&D Plan, 2008-2011). The findings emphasize teaching and classroom practices acting as barriers in educational success promotion in centers with high presence of immigrant students as well as those that promote educational success and improvise the coexistence

Keywords: immigrant students, educational success, improved of coexistence.

Introducción

La presencia de alumnado inmigrante en las aulas es una realidad que ha ido en aumento en la última década (Colectivo IOE 2002, MEC 2006), lo que implica una mayor diversidad de alumnado en las aulas, el surgimiento de nuevas demandas y necesidades y diferentes formas de abordarlas desde la institución educativa y el profesorado.

Pese a las actuaciones educativas realizadas hacia este alumnado, los resultados obtenidos no están disminuyendo las tasas de fracaso escolar. Los diversos informes de PISA (OECD 2006, 2007), los datos aportados desde el MEC (2007), desde el Defensor del Pueblo (2003) y desde el trabajo realizado por Siguan (1999) en Cataluña, indican que el alumnado inmigrante es uno de los colectivos que tiene mayor índice de fracaso escolar con relación al alumnado autóctono. La situación socioeconómica, la relación entre la lengua materna que se tiene y la que se recibe en la instrucción y el país de procedencia (OECD, 2007) son algunas de las causas que influyen en el fracaso escolar. Alegre (2008, p.65), también indica otros factores como, por ejemplo, la edad con la que se llega al país de acogida, el conocimiento o desconocimiento de la lengua de instrucción y el nivel académico que se tiene del país de origen. Además de estas variables, Schnepf (2007) añade la distribución del alumnado inmigrante en diferentes centros educativos.

Teniendo en cuenta estos datos y aportaciones, el presente artículo presenta algunos de los resultados hallados en la investigación: *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante* (Plan Nacional I+D+I, 2008-2011). Se incide concretamente en las

prácticas educativas relacionadas con el aula y el profesorado. Para ello, primero se plantea la necesidad de incidir en que el éxito educativo esté al alcance de todo el alumnado, en un segundo apartado se expone la metodología utilizada en el trabajo de campo de la investigación. En los apartados tercero y cuarto se exponen los resultados de la investigación, teniendo en cuenta, primero, los componentes exclusores que ponen barreras al logro del éxito académico del alumnado inmigrante y a la convivencia y, segundo, los componentes transformadores que, por el contrario, favorecen el éxito educativo y la convivencia.

Mejorar el Aprendizaje para Mejorar la Convivencia

Las actuaciones educativas realizadas en los centros escolares para hacer frente a las necesidades del alumnado inmigrante le están derivando al fracaso escolar y a la exclusión educativa. Teniendo en cuenta las aportaciones del Proyecto Integrado: INCLUD-ED[1] (MEC, 2011, p.43), se le suele separar por niveles de aprendizaje, bien en centros educativos diferentes o en el mismo centro, bien a través de medidas de apoyo o de refuerzo fuera del grupo de referencia. Se incide en que estas formas de agrupamiento a las que se le deriva, donde se aplican unos niveles curriculares inferiores, anulan la posibilidad de que su rendimiento mejore al no interactuar con alumnado con más nivel de aprendizaje e impiden que todo el alumnado desarrolle relaciones positivas y de amistad al no haber interacción con otras culturas y grupos étnicos. Ante esta situación, es imprescindible intervenir desde el aula para garantizar en el alumnado inmigrante, como indica el Parlamento Europeo (2009), el acceso a una educación de calidad y que no se le apliquen soluciones basadas en la segregación.

Los planteamientos que contemplan la organización y el trabajo en el aula mediante la inclusión de todo el alumnado en la clase, donde dentro del aula hay ayuda del profesorado y de más personas adultas, donde se promueve el aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, A., Garcia, C, Flecha, R. y Racionero, 2008) y la interacción de los estudiantes en el aprendizaje, se están mejorando los resultados académicos de todas las niñas y niños y la convivencia.

Teniendo en cuenta las aportaciones de la investigación INCLUD-ED (MEC, 2011, p.27), las actuaciones inclusivas que logran la superación del fracaso escolar ponen el punto de mira en que el éxito educativo esté al alcance de todo el alumnado. Como se indica, en estas aulas integradas, aumentan las interacciones, los colectivos más vulnerables, como las niñas y niños inmigrantes, mejoran su autoestima y autonomía, se ofrecen nuevas oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado y se fomenta el respeto mutuo y la solidaridad. Es decir, el incremento del aprendizaje en todo el alumnado favorece la mejora la convivencia. En este sentido, aumenta y mejora la relación y la comunicación entre todas las compañeras y compañeros de clase, todo

el alumnado desarrolla actitudes de respeto y asume el compromiso de ayudarse y de colaborar en el aprendizaje.

Metodología del Trabajo de Campo y Análisis de la Información

Recogida de la Información

El enfoque metodológico seguido en la investigación: *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante,* es el de la metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez, Flecha, 2006; Gómez, Racionero, Sordé, 2010). Se ha implementado en diferentes proyectos, tanto del Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea como del Plan Nacional I+D+I. Esta metodología parte de una serie de premisas, como que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje, de actuación y de transformación y de poder conocer la realidad a través del uso de la racionalidad comunicativa y de la intersubjetividad, de tal manera que en el conocimiento de la realidad social no hay desnivel metodológico ni una jerarquía interpretativa.

El trabajo de campo se ha realizado en cinco centros de educación primaria y seis centros de educación secundaria, de Galicia, País Vasco, Aragón, Cataluña y Madrid. Para la elección de estos centros se ha atendido: a) al criterio de éxito escolar, por ello se han seleccionado los que son Comunidades de Aprendizaje, b) los que tengan un porcentaje de alumnado inmigrante superior al de centros similares de su zona.

Para implementar estas técnicas se han seleccionado personas pertenecientes al colectivo del profesorado, de familiares de alumnado inmigrante y de estudiantes inmigrantes de Primaria, de Secundaria y de Educación Superior. Las técnicas de recogida de la información son de carácter cualitativo y se han utilizado entrevistas en profundidad (22 a profesorado y 21 a familiares de alumnado inmigrante) y dos técnicas cualitativas de enfoque comunicativo[2]: los relatos comunicativos de vida cotidiana (20 a alumnado inmigrante de primaria y secundaria y 5 a estudiantes de educación superior) y los grupos de discusión comunicativos (11 a alumnado inmigrante de primaria y secundaria).

La información aportada por los familiares y por el profesorado está relacionada con la percepción que tienen respecto a las actuaciones educativas hacia el alumnado inmigrante y cómo repercuten en el aprendizaje y la convivencia. Respecto al alumnado de primaria y secundaria, aportan conocimiento sobre cómo es su escolarización, sus expectativas y su vida cotidiana en las escuelas. En cuanto a quienes cursan estudios superiores, aportan información sobre las actuaciones educativas que han dificultado o, por el contrario, favorecido su promoción formativa.

Análisis de la Información

Teniendo en cuenta los planteamientos de la metodología comunicativa crítica que se orienta a la transformación social, el análisis de la información se hace de acuerdo a las barreras que impiden la transformación social (dimensión exclusora) y, sobre todo, a los elementos que favorecen la superación de estas barreras (dimensión transformadora). En la investigación planteada, la dimensión exclusora comprende los componentes que dificultan el éxito educativo del alumnado inmigrante, que aumentan el fracaso escolar y la convivencia. Por el contrario, la dimensión transformadora abarca los elementos que promueven el éxito educativo del alumnado inmigrante y la mejora de la convivencia, ofreciendo instrumentos para elaborar propuestas educativas que influyan en la mejora de los resultados académicos de este alumnado y en la convivencia.

El estudio de estas dimensiones y sus componentes se hace teniendo en cuenta: los que se refieren al aula y al profesorado, los que identifican las familias y otros aspectos que repercuten en el logro académico y en la convivencia.

Actuaciones Docentes y de Aula que Dificultan el Éxito Académico y la Mejora de la Convivencia

Segregación del Alumnado

En investigaciones como las realizadas en Holanda (Karsten et al, 2006), en Alemania (Werning, Loser y Urban, 2008), en Estados Unidos (Wainer, 2006) y en Europa (INCLUD-ED, 2006-2007), se pone en evidencia que la concentración del alumnado con dificultades de aprendizaje tiene un efecto negativo en sus capacidades de aprendizaje y contribuye a su discriminación. El trabajo de campo de esta investigación pone también en evidencia que los prácticas segregacionistas son perjudiciales para al alumnado inmigrante, en la medida en que, como se suele partir del supuesto de que es un alumnado que posee menores conocimientos o habilidades, suele ser relegado a grupos de menor nivel, por lo que acaba recibiendo un currículum inferior, lo que genera un efecto negativo en el desarrollo de sus capacidades. Agrupar al alumnado con dificultades de aprendizaje en un mismo espacio, repercute de forma negativa en el aprendizaje y en la actitud hacia el estudio (Werning, Loser, Urban, 2008) y fomenta la discriminación del alumnado que tenga un idioma diferente al oficial (Wainer, 2006),

El agrupamiento homogéneo del alumnado o la división de éste en los llamados grupos flexibles u homogéneos, como las *aulas de diversificación curricular*[3], provoca que el alumnado que es segregado o que recibe un currículum inferior tenga menos posibilidades académicas y de promoción social en un futuro, como lo subraya el testimonio de un profesor de secundaria responsable del aula de diversificación:

> No hay alumnos que hayan ido a Bachillerato de Diversificación. Normalmente no. A lo mejor en…, yo llevo dando la diversificación 14 o 16 años y solamente ha habido dos chicas que hayan hecho Bachillerato. Una terminó y la otra lo dejó.

Algo que también denuncia el alumnado inmigrante que vive esta situación:

> Ahí iban por polinomios y todo eso, acá iban entre estos de heterogéneos y homogéneos, las divisiones y esto… Entonces yo ya lo entendía. En cambio, lo que me estaban dando acá, pues ese día que estaban explicando pues yo no lo entendía. Entonces yo vi eso y digo: ¿Cómo que aquí están dando una cosa y acá están dando otra? O sea no es lo mismo… Y me dijo que ahí estaban dando materias más fáciles porque los alumnos, no quieren poner ese empeño, no quieren llegar a Bachillerato, quieren llegar a ciclos formativos. Entonces… dándoles materias más fáciles, como que podían aprobar la ESO y entonces podían ir a los ciclos formativos pero a Bachillerato no podían.

Y frente a lo que muestran desacuerdo las mismas familias, que no ven adecuado que se desarrollen dichas prácticas segregadoras:

> No lo veo correcto que se separen grupos porque tengas más conocimientos te tengan que separar de un grupo que tengas menos conocimiento. A lo mejor para alguna materia puntual, para algún trabajo puntual a lo mejor, pero no sé qué sentido tendría esto.

En esta misma línea, las personas entrevistadas muestran también rechazo a otras prácticas de agrupamiento segregado consistentes en la separación específica del alumnado inmigrante del alumnado autóctono, como las que se llevan a cabo en las denominadas *aulas de acogida*[4] o, en ocasiones, dentro del aula ofreciendo a este alumnado tareas diferentes.

> He visto que en otros sistemas o institutos, los chicos hasta que no hablan el catalán completamente, no van a las aulas con sus compañeros. Entonces, cuando llegan a estos cursos han perdido un poco de los temas que se han visto y entran… digamos que con un poco de desigualdad académica.
>
> En alguna materia, no me tomaban esa clase sino que me daban folletos en catalán, con cosas fáciles. Entonces eso tampoco… me ayudaba pero yo quería aprender lo que estaban aprendiendo los demás.

Todas estas prácticas, a pesar de su carácter, en ocasiones bien intencionado o práctico, traen como consecuencia la disminución del aprendizaje instrumental, al no permitir al alumnado que las padece conseguir los estándares curriculares de su nivel educativo. Además, afectan negativamente a la convivencia en el medio escolar donde se implementan, pues contribuyen a dificultar la relación y la comunicación

entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono, lo que favorece que éste último vea al inmigrante como alguien diferente e incluso como una amenaza. Estas prácticas actúan como una barrera para la convivencia y la cohesión social en los centros, en la que también hacen hincapié testimonios como el de estas dos estudiantes universitarias de origen marroquí:

> - Y cuando van al Aula de Acogida se relacionan con gente de su propio país, hablan en árabe, en rumano o en lo que sea, eso no ayuda en nada. [...] Si los aíslan del resto del grupo, esto en las Aulas de Acogida, su proceso de adaptación es más difícil.
>
> - Yo me acuerdo que coincidí con una chica rumana y otra suramericana que por hacer catalán, pues las llevaban y estaban más afuera que nosotros. Y de hecho se hicieron... eran tres chicas e hicieron aquel grupito y siempre iban juntas y el resto de la clase "pues a lo nuestro", no, no había aquel contacto.
>
> - Ella venía a clase, estaba ahí una hora, toda el resto de de... de horas de clase se iba al aula de acogida y había compañeros que no sabían ni como era, aquella persona. Venían en momentos puntuales al aula y se iba al aula de acogida. Claro, eso uf... es que sólo fomenta que haya marginación, porque si los otros compañeros no saben ni cómo se llama. Y cuando va al aula de acogida se relacionan con gente de su propio país, hablan en árabe, en rumano o en lo que sea, eso no ayuda nada.

Rigidez del Currículo

Otro aspecto detectado como limitador del éxito académico y de la mejora de la convivencia en centros con población inmigrante, relacionado con el aula y la práctica docente, es la rigidez del currículum y la no presencia de otras perspectivas culturales. Esto supone renunciar a la posibilidad de conectar con la motivación que puede suponer para cualquier alumno el aprendizaje de un contenido que tenga en cuenta y ponga valor a su cultura propia, así como de considerar el conocimiento de los otros, de su cultura y de su realidad como una clave facilitadora de la convivencia. Algo que, como señala Hermans (1995), actúa como una variable negativa para la promoción del éxito educativo del alumnado inmigrante y, como redunda Hattie (2002), cuando pone en evidencia que el profesorado no cambia las actividades establecidas en sus clases aunque la composición del alumnado sí que cambie, o Sarroub (2008) cuando insiste en la necesidad de que el profesorado tenga en cuenta el contexto sociocultural y socioeconómico del alumnado y se interese por su realidad, integrándola como estrategia metodológica y aspecto curricular.

Así hace referencia a esta variable el siguiente argumento de una alumna de origen rumano que ha llegado a la universidad:

> Yo soy musulmana y hacer Navidad y no hacer la Pascua... si no lo celebro, no tiene sentido. Si también se diera la opción a que se pudiesen celebrar otras fiestas, nuestras, que pudiésemos participar todos: gente de aquí y gente de allá sería mucho mejor. La convivencia sería mejor, creo.

Falta de Motivación del Profesorado

Otra de las dimensiones exclusoras observadas en el análisis del trabajo de campo realizado en esta investigación, que dificulta el logro del éxito educativo de todo el alumnado y de la convivencia, es la falta de motivación del profesorado. Esto conlleva, a menudo, una baja implicación en las tareas escolares de su día a día y la pérdida de la ilusión y condena al alumnado al fracaso escolar, especialmente a aquél que, como el alumnado inmigrante, tiene mayores dificultades, como denuncia una parte del profesorado entrevistado:

> - El problema que tenemos aquí son los profesores, que no se implican, o sea, se implican los mismos de siempre.
>
> - Partía de la base cuando empecé a dar clase, incluso vocacionalmente, de que la educación podía transformar la sociedad pero ahora pienso que no.
>
> - Hay profesores, pues que tienen en cuenta el alumno inmigrante como un alumno más y también sé seguro que hay profesores pues que dejan bastante arramblado el alumno inmigrante pero no sólo al alumno inmigrante. Pueden dejar arramblado una persona pues que no sigue o que no tiene interés… Palabras textuales son: "mientras no me fastidie que haga lo que quiera". Y esto aún existe, esto parecía que había desaparecido pero esto aún existe.

El alumnado inmigrante también percibe y señala esta falta de interés e implicación del profesorado, de inmovilidad y de falta de diálogo hacia su proceso de aprendizaje. Esto es un aspecto a considerar en el análisis de la escasa motivación hacia los contenidos de aquella materia en la que se siente ignorado y/o, en algún caso, hasta despreciado. Trae como consecuencia para el alumnado inmigrante unos efectos negativos en la inclusión y cohesión social: que no se esfuerce en los estudios y que interiorice y proyecte unas bajas expectativas hacia el aprendizaje.

Estas ideas se reflejan en las siguientes aportaciones de estudiantes inmigrantes:

> - Si tú ves que los profes se ocupan de ti, ven que van a mal y se ocupan de ti y entonces tú dices, qué bien se ocupan de mí, entonces voy a intentar poner un poquito esfuerzo para conseguirlo. Pero si te dicen, ¡ah, pues me dicen que soy tonto! Pues entonces ¡tonto, seguiré!, pues eso.
>
> - A mí me gusta que haya participación en clase, que no estemos todos callados. (…) Él va, lo explica y pone el examen. Y eso me parece mal.
>
> C: Y dice, "si a mí me van a pagar igual".
>
> B: Y lo dice, además. Se pone a cantar en clase. No le importa lo que hagamos, dice el día del examen y ya está.
>
> - Había algún profesor que…, me acuerdo de mi primera clase, era mi tutor…, entré y la clase fue de historia. Se puso anclado así… la pantalla o sea la pizarra, los mapas que ponía… como… hubo un momento que me pareció realmente interesante por cómo hablaba y yo paré la clase, levanté la mano y yo que sé lo que le quería decir…

> me dijo que si yo quería aprender en castellano que me fuera a la clase de al lado, directamente me cortó además con un tono bastante agresivo.

Incluso los familiares del alumnado inmigrante hacen referencia a esta realidad como un hándicap, ante la que muestran su frustración por no sentirse con capacidad para poder cambiar la situación y, porque, en ocasiones, no se cuente con ellos para poder solucionar los problemas de aprendizaje o disciplina de sus hijos e hijas:

> - El año pasado tuvo mi hija un profesor de Física y Química que ha acabado con ella. Por eso yo muchas veces digo por eso no está estudiando tanto como el año pasado, como hace dos años. Porque el año pasado ha vagueado mucho y este año igual.
>
> **¿Y por qué crees que…?**
>
> Porque no le apoyaba, este año no ha sacado más de uno, de dos, de tres. Y ella no es una niña tonta. Si tú sacas en otras materias bastante, entonces no es una niña que no puede. No está ella sola en esta situación, hay más alumnos.
>
> -Entonces yo creo que su primera profesora se equivocó, porque muchas cosas me ocultaba. Yo muchas cosas me enteraba por sus compañeros, "hoy ha estado castigado porque ha insultado a varios compañeros". Pero la profesora no me decía nada a mí, me lo ocultaba.

Bajas Expectativas del Profesorado

Otro aspecto exclusor está relacionado son las bajas expectativas que tiene y proyecta el profesorado hacia una parte del alumnado. Esta variable también se contempla en estudios como los de Elboj et al, 2002, Asanova (2005) y Sarroub (2008). En el análisis del trabajo de campo realizado, estas bajas expectativas se observan cuando para el alumnado inmigrante se sustituye el aprendizaje instrumental por el acogimiento, cuando sólo se busca que aprenda algo y que llegue a los 16 años para que deje el sistema educativo, descartando de antemano que pueda acceder al bachillerato y a la universidad. Estas ideas quedan reflejadas en las siguientes aportaciones de profesores:

> - Los profesores en líneas generales no… no tienen expectativas con el alumnado inmigrante. Lo ven como que tienen que estar aquí casi como si fuera un lugar de acogida.
>
> - Pero las expectativas en general del profesorado con estos alumnos son pocas o escasas.
>
> - Y hay una parte importante del profesorado que piensa que bueno, que la función de estos alumnos es cumplir los 16 años y… y pasar al mundo laboral.
>
> - No, no se tienen altas expectativas y ese es un problema. E… de hecho, bfff, cada vez que hay uno aquí casi automáticamente se les propone para un PCPI y eso no es plan.
>
> - Yo no les hablo nunca de universidad.

> - Es que ahora actualmente lo de motivar para la universidad es difícil, porque tal y cómo están las cosas.

Esta visión de que el alumnado inmigrante no podrá llegar a conseguir determinados resultados, fruto de las bajas expectativas anteriormente planteadas, genera que se le excluya de determinada manera, como dándole menos apoyo o subestimándolo, aunque esté en el mismo aula que el resto de alumnado:

> - Sólo se da soporte a la gente que, que se cree que puede llegar a estudios superiores, o si sabes catalán. Si has llegado aquí, ya de pequeña, ya eso hace pensar que tú puedes llegar. Pero si tú has llegado aquí con doce años y te has de incorporar, ya lo ven como más complicado y lo ven como algo…
>
> - Nos tiene manía a todos, mira es que cuando por ejemplo si tú no entiendes algo ella te subestima y pasa de ti y como hay un niño que es el más listo de nuestra clase y en su clase también ¿no? Y ella habla así como si sólo estuviera él; pasa de los demás.
>
> - Durante el cuarto de la ESO a uno le expusieron las posibilidades que tiene: se puede hacer esto, se puede hacer eso… y lo que me había comentado es "hombre en tu caso, pues sería mejor un ciclo formativo y tal" y claro descartaban desde un principio, esa persona en concreto, ¿no?, desde un principio el bachillerato no era necesario, ¿no?

Todo ello incide inevitablemente en la limitación de sus posibilidades de éxito, en la construcción de un sentimiento de discriminación al que contribuye la ofensa y/o falta de respeto que en algunos casos denuncia el mismo alumnado, y que en nada puede contribuir ni a su aprendizaje ni a la mejora de la convivencia en el centro escolar:

> Que lo que no nos ayuda aprender de los profesores ya que hay algunos que se alteran con mucha facilidad y dicen así que nosotros no servimos para nada, y algunos nos hacen sentir muy mal, y cuando llegamos a casa no conseguimos hacer los deberes, ya que nos quedamos con eso en la cabeza, nos dicen así que somos malos, que no conseguimos aprender nada, que no servimos para nada, que no vamos a hacer nada en el futuro, y eso nos hace sentir muy mal.

Actuaciones Docentes y de Aula Transformadoras que Promueven el Éxito Académico y la Mejora de la Convivencia

Grupos Interactivos

La organización del aula en Grupos Interactivos es una de las actuaciones que promueven el éxito académico y ayudan en la promoción de la cohesión social. Se trata de una forma concreta de organizar las aulas que potencia la interacción y el diálogo entre el alumnado diverso con el objetivo de acelerar el aprendizaje y de

conseguir una mejor convivencia. Esta práctica facilita la creación conjunta de conocimiento a través del diálogo y de la solidaridad, a la vez que incrementa la riqueza y la diversidad de las interacciones que se dan entre el alumnado y las personas adultas y, en consecuencia, aumenta el aprendizaje de todos los niños y niñas. Así, conforma una práctica educativa que permite la inclusión de todo el alumnado en el aula y evita la segregación del alumnado, permite conseguir unos mejores resultados para el alumnado inmigrante y también para el autóctono, ya que la heterogeneidad del alumnado en interacción genera más aprendizaje. Tanto maestros y profesores como familiares y alumnos valoran positivamente una práctica transformadora como los grupos interactivos:

> Yo creo que sí, es mejor, si tú separados por grupos los que tiran menos siempre tirarán menos, si tú haces grupos heterogéneos el que tira más puede ayudar a uno que tira menos, un niño que sabe más ayuda a un niño que no sabe está tanto aprendiendo el niño que no sabe como el que sabe, grupos heterogéneos al ciento por cien, aprendemos entre todos y yo aprendo de los niños y ellos aprenden de mi pero yo también aprendo. Clasificar los niños por nivel yo creo que no ayuda a los niños porque los niños que están a un nivel bajo siempre estarán a un nivel bajo porque todos los que están juntos estarán en un nivel bajo, no habrá posibilidades de máximo porque en aquel grupo no habrá ningún máximo, todos están más o menos igual porque no hay ningún máximo, grupos heterogéneos siempre.
>
> (Profesora de educación primaria en un centro educativo de Catalunya)[5]

> Individualmente, haces lo deberes o estudias, eso lo haces más cada día. Así en grupo te acuerdas más porque aunque lo hagas más pocas veces te acuerdas más. Hay más ideas de cada uno, y recuerdas las ideas que dice el otro, las propuestas que hay. Y también de cómo te ha salido el trabajo, recuerdas si en ese grupo te ha salido bien o mal.
>
> (Alumno de un centro educativo de secundaria de la comunidad de Madrid)

> Estudian todos los niños juntos. Hay que están mejor, hay que están medianos y que están poquitos. Y también nunca lo he escuchado que se separan los niños. Que los mejores van solos y tampoco se puede porque los juntamos y uno ayuda al otro para subirlo. Lo que tiene el nivel alto, nunca va a bajar a que tiene el nivel bajo, pero al revés lo que tiene el nivel alto va a subir a este que tiene el nivel bajo. No puede ser que cojamos los tontos juntos a un aula y dejamos los superiores, y después decimos pues estos vamos a trabajar de camareros y ya está.
>
> (Madre de dos alumnos de un centro educativo de primaria de Catalunya, de origen marroquí)

En los grupos interactivos no sólo es destacable la valoración positiva de todos los colectivos sino que, además, se observa que con esta práctica los resultados mejoran.

Distintas pruebas que evalúan al alumnado confirman que los resultados son buenos cuando se da la integración del alumnado en el aula y no la separación:

> Yo creo que es mejor, mira ahora mismo acabamos de pasar las pruebas que nos vienen marcadas por el departamento y han aprobado todos los niños, yo creo que es muy positivo por la expresión oral, porque claro no es lo mismo poner a todos los niños que no saben catalán en un aula porque entre ellos se relacionarán con su idioma, si hay dos árabes probablemente hablarán en árabe entre los dos y el catalán lo oirán menos, por lo tanto si ellos están dentro del aula y tú entras, los ayudas, te pones con ellos, tienen materiales, por ejemplo libros de lectura adaptados a su edad y a su, si tienen que empezar juntando vocales lo tienen allá como una adaptación porque si están dentro de las aulas yo creo que tienen modelos de lengua catalana durante todo el día y personalmente yo opino que es mejor, las pruebas nos dan los resultados.[6]
>
> (Maestra de un centro educativo de educación primaria de Catalunya)

> Bueno si te quedas con tus compañeros en el grupo, si ellos saben más que tú ellos pueden ayudarte y te explican muy bien y se puede sacar más nota.
>
> (Alumna de origen marroquí de un centro de secundaria de Aragón)

Los grupos interactivos permiten, además de la mejora de los resultados, una mejor convivencia en los centros educativos, ya que se evita la separación del alumnado y la consecuente etiquetación de éste, lo que también supone una mayor motivación para el alumnado. Así lo expone la madre de estudiantes de un centro educativo de secundaria de Catalunya, de origen ucraniano:

> Eso les incentiva a los alumnos a aprender más. Porque por ejemplo, si pusieran a los niños que no saben, los pusieran aparte, pues todos esos que no saben, pues nadie les incentivaría, porque están ahí. En cambio, si hay niños que saben pues le podría enseñar al otro, porque podría decir "oye, mira ¿Cómo hago esto?, que es lo que le he dicho a Edison, si tú tienes un compañero que está a tu lado y ves que él sabe más y te da vergüenza preguntarle al profesor, averíguale a él, dile "oye, ¿cómo va esto que no me he enterado lo que han explicado?

En este clima de mejora de la convivencia, se generan muchas redes de solidaridad entre el alumnado inmigrante y el autóctono, que van más allá del propio espacio del aula, como comenta esta alumna de origen senegalés que está escolarizada en un centro educativo de educación primaria en Catalunya:

> Por eso nos hemos puesto en cada mesa, porque si nos pusiésemos uno cada mesa tendríamos que hacerlo solos y no tendríamos más relación con los compañeros… y como ahora estamos todos en la misma mesa, hay alguien que sabe alguna cosa y otro no.

> **¿Y os ayudáis?**
>
> Sí.
>
> **¿Y eso luego os ayudáis fuera de la escuela?**
>
> Sí. A veces quedamos para hacer los deberes y nos ayudamos.[7]

Incorporación de Otras Personas Adultas en el Aula

Relacionado con la práctica educativa de éxito descrita anteriormente, existe un elemento clave en la mejora académica del alumnado y de la convivencia en los centros educativos. Se trata de incluir en el aula a otras personas adultas, ya sean otros profesionales de la educación que en principio estaban destinados a trabajar con alumnado inmigrante de forma segregada, así como los propios familiares y otras personas adultas de la comunidad. En este sentido, una profesora de un centro de educación secundaria de Madrid apunta:

> Yo creo que se consigue bastante más éxito haciendo dos profesores por aula, (...) todo lo que en este sentido se pueda hacer para atender más individualmente a los alumnos que efectivamente los favorece.

Del mismo modo, un profesor de un instituto de Aragón, se refiere a la entrada de más personas adultas en el aula afirmando que:

> Con los voluntarios funciona muy bien porque lo que sucede es que se establecen relaciones de empatía.

Flexibilidad del currículum

Currículums y sistemas educativos más flexibles son dos elementos fundamentales para que se produzca un aumento del éxito educativo de los y las estudiantes (Hermans, 1995). En este sentido, cabe destacar que existe la necesidad de que se persigan unos objetivos comunes para todo el alumnado y de que no se rebajen los currículos de los estudiantes de origen inmigrante ya que de esta forma se consigue mejorar los resultados de todo el alumnado y se promueve una mayor cohesión grupal. Como expone una maestra de un centro educativo de primaria de Catalunya:

> Hay marcada una programación para los alumnos recién llegados, pero se aplica la programación al aula, de forma que los niños están dentro del aula, haciendo el mismo plan de trabajo, pero adaptado a sus necesidades, y ellos no se sienten diferentes. No están haciendo una cosa muy diferente de lo que hacen los otros. Por lo tanto la motivación, la participación, la cohesión y la relación entre ellos llega un punto que va sola.[8]

Existen diversas formas para promover la flexibilidad del currículum, entre las cuales destacamos la escolarización adicional que ofrecen algunos centros educativos y que se destina, especialmente, a los y las alumnas que pertenecen a minorías étnicas, tales como el aprendizaje de la lengua materna, cultura y tradiciones, etc. De este modo, esta educación complementaria ofrece una respuesta que el currículum oficial no es capaz de incorporar, debido a su rigidez (Hall et al., 2002).

Tertulias Literarias Dialógicas

Las tertulias literarias dialógicas ofrecen una respuesta a la necesidad de dominar la lectura como elemento clave para que se produzca el acceso a la información en una sociedad del conocimiento y para el éxito educativo (Aguilar, Padrós, Pulido y Alonso, 2010). Consisten en la lectura de un texto de forma crítica y basan su comunicación en actos comunicativos dialógicos. Así, se trata de una práctica que permite que el alumnado participante se muestre más motivado por la lectura y comparta sus experiencias con el profesorado y alumnado pero también con otros miembros de la comunidad, ya que es una práctica educativa abierta a la participación de la comunidad. Este hecho favorece el establecimiento de relaciones entre alumnado inmigrante y autóctono y con el resto de personas que conforman el entorno en el que se inscriben los chicos y las chicas, lo cual contribuye a la mejora de la convivencia. Así lo ilustran estas palabras de un estudiante de secundaria de un centro educativo de Madrid:

> Aprendíamos a relacionarnos con los padres y con profesores, porque teníamos vergüenza de hablar con los padres y estuvo bien.

Altas Expectativas

Como se ha apuntado anteriormente, las altas expectativas hacia el alumnado inmigrante constituyen un factor influyente en los resultados académicos y en la actitud hacia el centro educativo, como podemos observar en la cita de esta profesora de educación primaria de un centro educativo de Catalunya:

> Claro porque sus compañeros mismos sueñan con eso [ir a la universidad] y ellos son tratados iguales, por tanto si sus compañeros pueden ellos porqué no, se los motiva mucho.[9]

En este sentido, las altas expectativas del profesorado respecto a los resultados que pueden obtener los chicos y chicas y las expectativas de futuro, genera que el alumnado inmigrante desarrolle también el máximo de sus posibilidades, como expone una estudiante de un instituto de secundaria de Madrid, de origen rumano, al relatar su experiencia personal:

> Los profes han contado un montón. Yo desde el colegio es que me apoyaron un montón, yo no sabía leer ni nada y ellos estaban allí apoyándome, ¡qué tu puedes! y

> mis padres también claro. También, como sabían que yo podía, dicen ¡Tú puedes!, venga, ven y eso… me ayudaron un montón.

Una alumna de origen marroquí que estudia en una universidad catalana también corrobora la necesidad de contar con altas expectativas y de que el profesorado dé importancia al estudio, como indica a continuación:

> La principal cosa que los profes les motivaran para continuar adelante, que no es imposible llegar a la universidad.[10]

Por otro lado, cabe destacar que las altas expectativas del profesorado deben traspasar el aula y trasladarse a las familias del alumnado inmigrante con el objetivo de convencer a las familias para que sus hijos e hijas estudien y deben implicarse para conseguir que este alumnado progrese académicamente. Otra estudiante universitaria, también de origen marroquí, expone en este sentido:

> Para mí lo más importante es… son los profesores. Una profesora que me ayudó muchísimo, sobre todo a convencer a mis padres… y entre yo y mi hermano conseguimos convencer a mi

Atención y Motivación del Profesorado

Como ya se ha destacado, la atención del profesorado y la motivación de éste respecto al proceso de aprendizaje del alumnado, sobre todo al de origen inmigrante, son elementos que contribuyen al aumento de la motivación del alumnado hacia una materia concreta o hacia el aprendizaje en general. Así lo exponen distintos alumnos de educación primaria de un centro de la comunidad de Madrid, el primero de origen portugués (A) y, el segundo, de nacionalidad tunecina (B):

> ¿Y qué de los profesores te motiva?
>
> A: No sé, su forma de ser, de explicar, de ayudar a los más lentos.
>
> B: a mí de los profesores me motiva que no se rinden nunca, que si un niño no entiende algo se lo siguen explicando hasta que lo entiende.

También lo corrobora una alumna inmigrante que ha conseguido llegar a cursar estudios superiores y que actualmente se encuentra en la universidad:

> Bueno, es que hay profesores que te apoyan, que te dan soporte, que te animan a estudiar. [...] Por ejemplo en historia, la profesora de historia, me acuerdo, que sí que me ayudó muchísimo y siempre me animaba, me daba libros para leer. Si encontraba alguna noticia de alguna marroquí que había ganado algún premio la recortaba y me la daba... Hay profes que sí, que tienen, quieren que estudies y está muy bien.[11]

Vínculo Estrecho del Profesorado con los Diferentes Agentes de la Comunidad

Entre las actuaciones educativas encaminadas a la mejora del éxito educativo y de la convivencia cabe destacar la necesidad de vincular de una forma estrecha todos los agentes de la comunidad que intervienen en la educación de los chicos y chicas. De este modo, debe producirse un contacto directo entre el profesorado y familias pero también con otros miembros de la comunidad. Se trata de un vínculo especialmente relevante en las familias del alumnado que pertenece a minorías desfavorecidas.

En este sentido, un profesor de un centro educativo de secundaria de Catalunya relata que apostaría por la estrecha unión de los principales colectivos implicados: alumnado, profesorado y familias:

> Yo lo vería muy bien, muy enriquecedor. De verdad. No sólo para… ¡para todos! Yo pienso que los tres, es eso que decíamos de triángulo, tanto padres, alumnos y profes, nos enriquecería, mucho. Y, en definitiva, quien saldría beneficiado somos todos pero sobre todo el alumno.[12]

Por otro lado, también es importante destacar que la relación y la coordinación comportan una participación activa de las familias y que éstas tengan un peso específico, es decir, que su implicación no se limite simplemente a una participación pasiva, sin posibilidad de tomar decisiones. De este modo, el mismo maestro indica:

> Y el objetivo es este, que [las familias] acaben formando parte de la estructura de la escuela.[13]

En este sentido, hay que tener en cuenta que hay muchas familias que no pueden participar en el día a día del aula por diferentes motivos. En estos casos, la implicación y la participación de los familiares se considera fundamental porque repercuten positivamente en el rendimiento de los niños y niñas en su día a día. Algunos centros educativos aseguran parte de esta participación a partir de los contratos de aprendizaje o de los cuadernos de familias:

> Nosotros intentamos que el contacto sea máximo, de hecho establecemos un contrato de aprendizaje a comienzos de curso con todas las familias, tanto de inmigrantes como con el resto. Para octubre suelen estar hecho y el objetivo es que se las conozca a todas, tener un planteamiento de objetivos a alcanzar con sus hijos. Hay un compromiso donde ellos firman "me comprometo a… mirar el cuaderno de padres… "lo firman también el alumno y los profesores. El tutor por su parte también lo firma.
>
> (Profesora de un centro de educación secundaria de Madrid)

> Yo creo desde la jefatura que el contrato es positivo. Primero porque toman conciencia de que empieza una historia nueva en el instituto y de que estamos

> dispuestos a hablar con ellos y que no vean tanta diferencia de lo que es la Primaria con la Secundaria. Que vean que nosotros estamos ahí para atender sus necesidades, que pueden preguntarnos siempre, que van a contar con nosotros y que nosotros también queremos contar con ellos. De llegar incluso a una serie de acuerdos con los que queremos contar, en esto por encima de todo. Hay un compromiso de seguimiento de la información que les vamos a transmitir a través del cuaderno de padres, y ellos se comprometen a revisarlo todas las semanas y los tutores se comprometen también a revisarlo todas las semanas. En ese sentido yo creo que sí que es positivo.
>
> (Profesora de un centro de educación secundaria de Madrid)

Círculos de Convivencia

Los Círculos de Convivencia son otra de las prácticas transformadoras que promueven la mejora de la convivencia entre alumnado inmigrante y autóctono y ayudan en su incorporación al nuevo centro educativo. Uno de los centros educativos analizados en el proyecto: *La mejora de la convivencia y el aprendizaje en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante (Plan Nacional I+D+I, 2008-2011),* lleva realizando con éxito esta práctica en los últimos seis cursos. Su organización consiste en formar grupos de estudiantes compuestos por alumnado de toda la ESO que, voluntariamente, decide colaborar con la mejora de la convivencia en el instituto. En todas las clases de la ESO se cuenta con un grupo de cinco alumnos que realizan tareas de observación e intervención ante conflictos relacionados con las relaciones entre los alumnos[14].

Conclusiones

Con respecto a las actuaciones docentes y de aula que dificultan el éxito académico y la convivencia en centros con altas tasas de población inmigrante, podemos concluir que el reto frente al que nos sitúa esta investigación pasa por la toma de conciencia de los efectos negativos y, por tanto: a) por la necesaria supresión, de aquellas formas de organización del aula basadas en la segregación del alumnado, tanto por su origen como por presentar dificultades de aprendizaje; b) por la eliminación y rechazo: de currículos inflexibles, incapaces de incorporar ni tener en cuenta la cultura originaria del alumnado, de las actitudes del profesorado que muestran escasa o nula motivación por la compleja labor que asumen, y de la proyección constante, por parte del personal docente, de bajas expectativas con relación al éxito y promoción académica del alumnado y muy particularmente del de origen inmigrante.

Por otro lado, las prácticas docentes y de aula identificadas que contribuyen en la mejora del aprendizaje y de la convivencia están relacionadas: a) con la exigencia, el

rigor, la motivación y las altas expectativas que manifiesta el profesorado hacia el alumnado inmigrante; b) con la afectividad e igualdad y con una estrecha relación entre los diversos agentes educativos que intervienen en un mismo territorio. Además, es necesario contar con currículos más flexibles y con la inclusión de todo el alumnado en el aula, evitando la segregación por motivos diversos. En este sentido, las prácticas educativas, como los grupos interactivos, incorporan otro elemento transformador: la participación e implicación de las familias y de otros miembros adultos de la comunidad dentro del aula. Otro elemento clave son las redes de solidaridad que se generan entre alumnado autóctono e inmigrante, gracias a prácticas inclusivas como las tertulias literarias dialógicas. Los círculos de convivencia, los contratos de aprendizaje entre escuela y familia y los cuadernos de familia, son otros elementos que ayudan a la cohesión social y al éxito educativo.

Notas

[1] Es un proyecto financiado por la Comisión Europea (2006-2011), dentro del VI Programa Marco para la Investigación, prioridad 7.

[2] Las características de los grupos de discusión comunicativos y de los relatos comunicativos de vida cotidiana se pueden consultar en Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006).

[3] En comunidades como Madrid, las aulas de diversificación son una medida extraordinaria de atención a la diversidad, encaminada a que obtengan el Graduado en Educación Secundaria alumnos mayores de 16 años con dificultades de aprendizaje y los alumnos que una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria. Es una medida extraordinaria que se aplica cuando las medidas ordinarias y las medidas de refuerzo y apoyo educativo resultan insuficientes para determinados alumnos y alumnas que, por sus características y circunstancias, necesitan ayudas de carácter más específico. Educamadrid. Documento en línea disponible desde Internet en: http://www.educa.madrid.org/portal/c/portal/layout?p_l_id=13380.130 (noviembre 2012).

[4] Teniendo en cuenta la información de la Generalitat de Catalunya, las aulas de acogida son un marco de referencia y un entorno de trabajo abierto dentro del centro educativo que facilita la atención inmediata y más adecuada del alumnado recién llegado y que ayuda a resolver las inquietudes del conjunto del profesorado ante la nueva realidad. Esta estructura organizativa permite tener previstas una serie de medidas curriculares, metodológicas y materiales, que garantizan el aprendizaje intensivo de la lengua y la progresiva incorporación del alumnado en el aula ordinaria.
Generalitat de Catalunya. Documento en línea disponible desde Internet en: http://www.xtec.net/lic/nouvingut/ (noviembre 2012).

[5] Texto traducido del original:
Jo crec que sí, és millor, si tu separats per grups els que tiren menys sempre tiraran menys, sí tu fas grups heterogenis el que tira més pot ajudar a un que tira menys i està tant aprenen el nen que tira més, un nen que sap més ajuda a un que no sap està tant aprenen el nen que no sap com el que ho sap, grups heterogenis al cent per cent, aprenem entre tots i jo aprenc dels nens i ells aprenen de mi però jo també aprenc. Classificar els nens per nivell jo crec que no ajuda als nens perquè els nens que estan a un nivell baix sempre estaran en un nivell baix perquè tots els que estan junts estaran en un nivell baix, no hi haurà possibilitats de màxim perquè en aquell grup no hi haurà cap màxim, tots estan més o menys igual perquè no hi ha cap màxim, grups heterogenis sempre.

[6] Texto traducido del original:
Jo crec que és millor, mira ara mateix acabem de passar les proves que ens venen marcades per el departament i han aprovat tots els nens, jo crec que és molt positiu per l'expressió oral, perquè clar no és el mateix posar a tots els nens que no saben el català en un aula perquè entre ells es relacionaran en el seu idioma, si hi ha dos àrabs probablement parlaran en àrab entre els dos i el català el sentiran menys, per tant si ells estan dins €de l'aula tu entres, els ajudes, et poses amb ells, tenen materials, per exemple llibres de lectura adaptats a la seva edat i a la seva, si han de començar ajuntant vocals ho tenen allà com una adaptació perquè si estan a dins de les aules jo crec que tenen models de llengua catalana durant tot el dia i personalment jo opino que és millor, les proves ens donen els resultats.

[7] Texto traducido del original:
Per això ens hem ficat a cada taula, perquè si ens fiquéssim un cada taula ho tindríem que fer tot sols i no tindríem més relació amb els companys... i com ara estem tots a la mateixa taula, hi ha algú que sap alguna cosa i un altre no.
I us ajudeu?
Sí.
I això després us ajudeu fora de l'escola?
Sí. A vegades quedem per fer els deures i ens ajudem.

[8] Texto traducido del original:
Hi ha marcada una programació pels alumnes nouvinguts, però s'aplica a la programació de l'aula, de forma que els nens estan a dins de l'aula, fent el mateix pla de treball, però adaptat a les seves necessitats, i ells no se senten diferents. No estan fent una cosa molt allunyada del que fan els iguals. Per tant la motivació, la participació, la cohesió i la relació entre ells arriba un punt que va sola.

[9] Texto traducido del original:
Clar perquè els seus companys mateixos somien en això [anar a la universitat] i ells són tractats iguals, per tant si els seus companys poden ell perquè no, se'ls motiva molt.

[10] Texto traducido del original:
La principal cosa que els profes els motivessin per continuar seguint endavant, que no és impossible arribar a la Universitat.

[11] Texto traducido del original:
Bueno, és que hi ha professors que et recolzen, que et donen suport, que t'animen a estudiar. [...] Per exemple a història, la professora d'història, me'n recordo, que sí que em va ajudar moltíssim i sempre m'animava, em donava llibres per llegir. Si trobava alguna notícia d'alguna marroquina que havia guanyat algun premi el retallava i me'l donava… Hi ha profes que sí, que tenen, volen que tu estudiïs i està molt bé.

[12] Texto traducido del original:
Jo ho veuria molt bé, molt enriquidor. De veritat. No només per… per tots! Jo penso que tots tres, és allò que dèiem del triangle, tant pares, alumnes i profes, ens enriquiria, molt. I, en definitiva, qui sortiria beneficiat és tots però sobretot l'alumne.

[13] Texto traducido del original:
I l'objectiu és aquest, que acabin formant part de l'estructura de l'escola.

[14] http://www.miguelcatalan.org/docs/d%20orientacion/ARTICULOCONVIVENCIA.pdf (noviembre 2012)

Referencias bibliográficas

Aguilar, C., Padrós, M., Pulido, M. A., y Alonso, M. J. (2010). Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado,* 67 (24,1), 31-44.

Alegre, M.A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista Educación,* 345, 61-82.

Asanova, J. (2005). Educational experiences of inmigración students from the former Soviet Union: a case study of an ethnic school in Toronto. *Educational Studies*, 31 (2), 181-195.

Aubert, A.; Flecha, A.; Garcia, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Colectivo IOE (2002). *Immigració, escola i mercat de treball. Una radiografia actualitzada*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M.; y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica.* Barcelona: Hipatia.

Gómez, A., Racionero, S. y Sordé, T. (2010). Ten Years of Critical Communicative Methodology, *International Review of Qualitative Research*, 3(1), 17-43.

Hall, K.A., Özerk, K., Zulfiqar, M. y Tan, J.E.C. (2002). "This is Our School": provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo. *British Educational Research Journal,* 28 (*3*), 399-418.

Hattie, J.A.C. (2002). Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37 (5), 449-481.

Hermans, P. (1995). Morocan Inmigrants and school success. *International Journal of Educational of Research*, 3 (1), 33-43.

INCLUD-ED (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe.* INTEGRATED PROJECT Priority 7 of Sixth Framework Programme.

INCLUDED-ED (2007). Working Paper: *Effective Educational Practices in Europe*. European Comission: Brussels.

Karsten, S. et al (2006). Choosing Segregation or Integration: The Extent an Effects of Ethnic Segregation in Dutch Cities. *Education an Urban Society*, 38 (2), 228-247.

MEC (2006). *Atención a la diversidad. Interculturalidad*. Consultado en: http://w3.cnice.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/03_00.htm

MEC (2007). *PISA 2006. Informe Español.* MEC. Secretaría General Técnica.

MEC (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. *Colección Estudios CREADE,* 9. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

OECD (2006). *Where immigrant students succeed – A Comparative review of performance and engagement in PISA 2003.* OECD.

OCDE. (2007): *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006*. Consultado en: http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf

Parlamento Europeo (2009). *Resolución del Parlamento Europeo, de 2 de abril de 2009, sobre la educación de los hijos de los inmigrantes,* (2008/2328(INI)).

Sarroub, L.K. (2008). Living "Glocally" With Literacy Success in the Midwest. *Theory IntoPractique*, 47 (1), 59-66.

Schnepf, S.V. (2007). 'Inmigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys, en *Population economics*, 20 (3), 527-545

Siguan, M. (1999). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Wainer, A. (2006). The new latino south and the challenge to American Public Education. *International Migration*, 4 (5), 129-165.

Werning, R.; Löser, J.M.; & Urban, M. (2008). Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. *The Journal of Special Education*, 42 (1), 47-54.

Nota biográfica

Alejandro Martínez González. Doctor en Ciencias de la Información Universidad Complutense de Madrid), Educador Social habilitado, Profesor titular del Departamento de Educación Social en el Centro de Estudios universitarios La Salle, adscrito a la Universidad Autónoma de Madrid, desde 1999. Lineas de investigación: comunicación educativa, interacción y aprendizaje, género y masculinidades, didáctica general e historia de la educación.

Dirección postal: Departamento de Educación Social. Centro de Estudios universitarios La Salle. C/ la Salle, 10. 28023 Madrid

Dirección electrónica: Alejandromg@lasallecampus.es

Carmen Elboj Saso. Profesora titular del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Es editora de la Revista Internacional de Sociología de la Educación (RISE) de la editorial Hipatia Press. Ha participado en diversos proyectos de investigación I+D+i Nacionales y Europeos sobre educación y superación de desigualdades sociales como el proyecto DAPHNE de la UE, sobre socialización preventiva de la violencia de género en centros de educación secundaria, del que ha sido la investigadora principal.

Dirección postal: Facultad de Educación. C/ San Juan Bosco, nº7. 50009. Zaragoza

Dirección electrónica: celboj@unizar.es

Rosa Larena Fernández. Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Ha participado en diferentes proyectos I+D+i, europeos, estatales y autonómicos. Líneas de investigación: Comunidades de Aprendizaje, grupos culturales, superación de desigualdades, inclusión socioeducativa y socialización preventiva de la violencia de género en los centros educativos.

Dirección postal: Departamento de Pedagogía. Campus Universitario Duques de Soria s/n. 42004 Soria

Dirección electrónica: rlarena@pdg.uva.es

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2012. Pag. 67-88
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Criterios y principios básicos para el diseño de un plan de actuación educativa para alumnado inmigrante. El Caso de Andalucía

Fernando Peñafiel Martinez[a]

Rebut: 29/08/2012 Acceptat: 19/12/2012

Resumen

A continuación se presenta una de las realidades más acuciantes e inevitables con la que nos encontramos diariamente en las aulas de nuestros centros, la escolarización real y efectiva de alumnos inmigrantes. Los principales retos que afronta desde hace años los centros educativos en España, en general, y más concretamente en los centros educativos andaluces, van dirigidos en dos direcciones: la posible adaptación a la llegada de estos alumnos, que en tan solo una década han experimentado un aumento de más de un 600 %, y por supuesto conseguir su máximo éxito dentro del sistema educativo.

En la actualidad, conseguir la integración total de los alumnos inmigrantes constituye un elemento esencial de las políticas educativas, sobre todo si tenemos en cuenta que las escuelas e institutos se han identificado como escenarios claros y marcos privilegiados para que la integración se pueda llevar a cabo en las condiciones más óptimas.

Este trabajo comienza analizando una serie de consideraciones generales en donde se hace referencia a la desventaja sociocultural y las dificultades que conlleva la marginación, así como las necesidades derivadas de una posible organización de la respuesta educativa. A continuación situamos la inmigración en un contexto determinado como es el modelo de sociedad neoliberal, los mecanismos que definen dicho modelo y los valores que la identifican. No olvidamos los planteamientos generales sobre la atención educativa a este colectivo desde los centros escolares

[a] Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

para finalizar con una propuesta de un diseño de actuación teniendo en cuenta los elementos que la conforman y los objetivos a conseguir.

Palabras Claves: Desventaja social y cultural, marginación, valores, globalización, construcción de la identidad, necesidades educativas, plan de actuación.

Basic principles and criteria for the design of a plan of action for educational immigrant students. The Case of Andalusia

Abstract

Below is one of the most pressing and unavoidable realities with which we encounter daily in the classrooms of our schools, real and effective schooling for immigrant students. The main challenges facing years schools in Spain, in general, and particularly in schools in Andalusia, are directed in two directions: the possible adaptation to the arrival of these students, who in just a decade have experienced increased over 600%, and of course get your ultimate success in the education system.

Today, achieve full integration of immigrant students is an essential element of education policies, especially when you consider that schools and colleges have been identified as privileged frameworks and clear scenarios for integration can be carried out in the most optimal conditions.

This article begins by examining a number of general considerations which refers to the social and cultural disadvantage and the difficulties of exclusion and the needs arising from a possible organization of the education response. Then we put immigration in context such as the neo-liberal model of society, the mechanisms that define the model and values that identify it. Do not forget the general approaches providing education to this group from the school to complete a design proposal for action taking into account the elements that comprise it and the objectives to be achieved.

Keywords: Social and cultural disadvantage, marginalization, values, globalization, identity construction, educational, action plan.

Consideraciones generales

En la actualidad y en nuestro país, la pertenencia a minorías étnicas y culturales suele añadir problemas a los ya comúnmente conocidos, tales como las dificultades derivadas de la desventaja sociocultural -situación en la que se encuentran las principales minorías existentes en nuestro país-, la pérdida de la propia identidad cultural y personal, los conflictos y cuestiones referidas a los procesos de integración

y adaptación,... A todas estas, tenemos que añadir otro tipo de dificultades que se derivan de la marginación que se pueden dar en las escuelas, pues se corre el riesgo de no salvaguardar y/o garantizar los valores culturales e históricos de dichos sectores.

Esta posible falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica puede llevar, o bien a la infravaloración de su propio grupo cultural, o bien el rechazo de la escuela. Este problema se agudiza en la adolescencia, etapa evolutiva dedicada especialmente a la construcción de la propia identidad, y aún más cuando va unido a la situación de no conocer la lengua de adopción, lo que dificultad el desarrollo de su vida en general y escolar en este caso.

Delgado, Peleg y Luque (2002) tras una investigación realizada, sobre las necesidades educativas del alumnado magrebí en la Educación Primaria en Andalucía, planteaba que la población inmigrante presenta unas necesidades evolutivo-educativas específicas, a tener en cuenta a la hora de desarrollar un plan de atención, y que se agrupan en cinco categorías:

- Necesidades derivadas de su experiencia migratoria, ya que el proceso de llegada y acomodación al nuevo entorno les llena de ansiedad y expectativas. Las necesidades aquí incluidas se refieren a aspectos tales como la seguridad, la atención de las necesidades básicas, los vínculos emocionales y las actitudes hacia la sociedad de acogida.
- El segundo grupo de necesidades vienen dados y derivados por las propias diferencias culturales, cuyo máximo exponente es la lengua, en donde el alumnado inmigrante presentará dificultades de comunicación probablemente por desconocimiento de la lengua de la sociedad de acogida.
- Necesidades derivadas de la condición social: quizá sea este el mayor condicionante de la población inmigrante y por ende del alumnado. Se incluirían aquí las dificultades de acceso a determinados recursos y experiencias.
- Necesidades derivadas de los cambios de la estructura familiar, ya que ésta suele tener variaciones, especialmente en aspectos relacionados con la mujer. La escuela debe ser sensible a los valores familiares no cayendo en paternalismos superfluos y exigiendo la escolarización de todos los menores de 16 años, especialmente de las niñas, y
- Necesidades derivadas de la experiencia escolar. Como ejemplo sirvan las dificultades del desconocimiento de la lengua de acogida. También se presentan problemas de socialización. No debemos olvidarnos que algunos de ellos carecen de una experiencia previa de escolarización o ésta ha sido muy tardía. En el caso de haber estado escolarizados se podrían presentar necesidades ocasionadas por haber recibido un currículo diferente.

Cualquier plan que pretendamos diseñar para atender educativamente a este sector de la población debe contemplar una serie de necesidades. Así podemos señalar las siguientes:

1. Necesidad del aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida.
2. Atender a distintos referentes culturales; unos procedentes de su entorno escolar y otros resultantes de su entorno familiar.

Si unificamos ambas aportaciones se podría resumir que el alumnado inmigrante presenta una serie de necesidades educativas específicas que se pueden concretar en los siguientes planteamientos:

El primer grupo de necesidades estarán directamente relacionadas con los **problemas lingüísticos**, ya que el conocimiento de la lengua es el instrumento fundamental para alcanzar la plena integración.

El alumnado inmigrante, en el ámbito de la lengua, presenta una doble necesidad. Por un lado, conocer y dominar el idioma del país al que emigra, como primera medida esencial para evitar el fracaso escolar; por el otro, preservar y consolidar el conocimiento de la lengua materna para una mejor conservación de su identidad cultural originaria. Estas necesidades exigen medidas compensatorias específicas, pues son muchos los casos en que las diferencias entre las dos lenguas afectan también a los caracteres alfabéticos. Además, hay que tener en cuenta las mayores dificultades que presentan los alumnos mayores, que deben integrarse en Educación Secundaria y Adultos, y a los que resulta más complejo la adquisición de la nueva lengua.

Muy relacionados con los aspectos de la lengua están todos los referidos a las **culturas originarias** de los inmigrantes, así como los problemas que pueden derivarse del choque entre dos enfoques muy diferentes de concebir el mundo, las relaciones sociales, el papel de la mujer en la sociedad, etc. Habría que encontrar el equilibrio entre el respeto a estas culturas y la adecuación a los valores propios de las sociedades democráticas. Esta es una de las tareas más complejas que se intentará abordar desde cualquier conjunto de actuaciones o estrategias que pretendan atender educativa y socialmente a los individuos.

No hay que olvidar, además de la cuestión de la lengua y la cultura, **las necesidades socioeconómicas** de muchos de los inmigrantes, sobre todo de los procedentes de países del Tercer Mundo. En ocasiones, nos encontramos ante niños con importantes problemas de salud, nutrición, etc., que indudablemente afectan en su rendimiento escolar. También hay que tener en cuenta que el contexto socioeconómico en que se encuentren los alumnos inmigrantes (vivienda, situación laboral de los padres, etc.) va

a determinar en buena medida su integración en el sistema educativo, y por extensión, en la sociedad.

La inmigración como fenómeno de la sociedad neoliberal

La sociedad contemporánea tiene algunos elementos comunes que van desde la creciente multiculturalidad, que se hace extensible a todos los aspectos de la vida, hasta el imperativo tecnológico que actúa como irreversible agente de la modernidad, pasando por la ideología neoliberal y sus consecuencias como bien podría ser la globalización, también, en los contextos educativos.

Si bien es cierto que en estos momentos estamos pasando por una grave crisis económica que afecta a toda la sociedad, pero principalmente a la europea, es importante señalar que aún hoy día existe una gran diferencia entre lo que conocemos como primer y tercer mundo, en donde se vive una época de relativa expansión económica, con un influjo importante de dominio de la ideología neoliberal.

La ideología neoliberal se asienta sobre occidente, extendiéndose a sus zonas de influencia como principio ideológico-económico basado en la producción, en el libre mercado y circulación de las mercancías, lo que implica la globalización de los intercambios económicos, de capitales y de personas. Un modelo que galopa y lo absorbe todo fagocitando, inclusive, a la educación, la escuela y el modelo de cultura que en ella se desarrolla (Pérez Gómez, 1999). Se propone un sistema económico basado en la productividad que se basa en la competitividad, la consecución de beneficios económicos inmediatos y la reducción de los gastos en el proceso de producción, además de "sugerir" un impulso del consumo a la vez que genera un mercado todopoderoso con ramificaciones internacionales.

Ahora la inteligencia y la creatividad no está, en exclusividad, en el vértice superior de la pirámide sino que las "posibilidades" se redistribuyen con el objetivo de extraer el máximo rendimiento a las capacidades multitareas que cada sujeto podría llegar a hacer y a la diversificación del mercado.

¿Pero qué hay detrás del término "sociedad neoliberal"?

A mediados de la década de los 70, el modelo desarrollista-consumista, luego de la crisis del petróleo, entra en un cuello de botella, por cuanto se reducen las tasas de ganancias del capital. Y la esencia del capitalismo es aumentar, constantemente, las tasas de ganancias, independientemente de los medios y, por supuesto, independientemente de los valores éticos. En última instancia, se inventará una ética, si es que así puede llamarse, subordinada al aumento de las tasas de ganancias, en donde lo más importante es la libre circulación del capital. A tal efecto, para favorecer dicha medida se sostiene:

- la apertura incontrolada de los mercados,
- la desregulación o eliminación de toda norma para el capital extranjero,
- la privatización de las empresas estatales y de las instituciones que ofrecen servicios sociales (salud, educación, sistemas de jubilación, construcción de viviendas, …), con la consiguiente reducción del rol del estado y de los gastos sociales,
- lucha prioritaria contra la inflación,
- la flexibilidad en el plano laboral.

Desde este planteamiento, el neoliberalismo requiere de un Estado que asegure las condiciones de estabilidad económica y política, que constituyan un sistema jurídico a fin de favorecer las operaciones del capital transnacional que provean la infraestructura física y que provean la infraestructura humana (recursos humanos) necesaria para la acumulación del capital.

Al respecto, hay que aclarar que los países líderes cumplen con dichas normativas de manera desigual y en tanto convenga a los mismos. De ahí, por ejemplo, las políticas económicas proteccionistas o los subsidios que ejercen, pero a su vez presionan para que los países periféricos no las lleven a cabo.

Por otro lado, con respecto a la globalización (para muchos mundialización) que se deriva de la impronta y sesgo neoliberal en la sociedad actual, es preciso señalar que funciona a modo de impulso teniendo como referente a las nuevas tecnologías y a los medios de comunicación. Es por ello, que la visión que se puede ofrecer sobre la globalización en la sociedad neoliberal y su dimensión en la educación, pasa por reflexionar sobre el propio sentido de ésta. Esta presumible expansión sin fronteras ha generado una radical economía de mercado (de intereses, de concentración de grandes emporios económicos...), donde no existe una idoneidad de mercados, en los cuales no hay igualdad de condiciones y que estas premisas se hacen extensibles, como penosas consecuencias, a la realidad social y educativa.

Posiblemente el llamado "proceso de globalización" se inicia ya en los siglos XIV y XV con el acceso de los europeos a otras tierras, pueblos y civilizaciones que habitaban los rincones hasta entonces desconocidos del planeta. Con la realización de tales viajes, no cabe duda que los pueblos se fueron aproximando y se establecieron los primeros contactos y relaciones que irremediablemente cambiarían para siempre la historia de esos pueblos. Así empezó el más grande e importante ciclo de transformaciones en la historia de la humanidad ya que un numeroso grupo de culturas se cruzaron entre sí.

Desde entonces el mundo no sería el mismo: civilizaciones serían exterminadas, asimiladas o transformadas por este inevitable contacto; pueblos desaparecerían y

otros serían transplantados a otros lugares lejanos y desconocidos, como los millones de negros arrancados de África, y desplazados por casi toda América como mano de obra en las colonias; nuevas mercancías surgirían para el creciente y cada vez más vigoroso comercio mundial; hábitos de consumo seculares serían transformados y otros nuevos, a su vez, incorporados. De esta forma nuevas culturas sincréticas nacieron y otras se transformaron por ese enriquecedor y a la vez conflictivo contacto. Así Europa se desarrollo notablemente con la riqueza que la "globalización" expansiva le proporcionaba y a través de estas nuevas relaciones también se transferiría para las nuevas colonias muchas de las instituciones europeas, su modo de vida, costumbres, sus religiones cristianas y todo un contenido simbólico y ideológico que marcarían hasta la actualidad el universo cultural de estos pueblos.

Por consiguiente se podría decir que la llegada de los europeos al "nuevo mundo" sería el primer "balbuceo" del proceso de globalización. Es evidente que desde este período las relaciones comerciales entre las diferentes regiones, pese a las dificultades de transporte y comunicación de la época, pasaron a configurar un sistema económico mundial integrado que iría desarrollándose continuamente hasta los nuestros días. Desde ahí también, un flujo continuo de intercambio quedaría establecido y el germen de los futuros estados-nacionales y la formación y transformación de sus instituciones políticas, culturales, sociales, económicas, jurídicas y administrativas quedaron iniciadas.

La Globalización que hoy conocemos tiene un significado más amplio y acentuado, pues es acompañada por los inmensos cambios tecnológicos y la formidable capacidad de transmisión de información que propicia una vía segura para la expansión de los mercados.

El término globalización tiene una conceptuación difusa, como su denotación también es compleja y variable, asumiendo una forma de acuerdo con la perspectiva de quien la interpreta. Se puede entender como un fenómeno relacionado con los profundos cambios sociales y económicos que vienen desde fuera y de cualquier dirección y están fuera del control local. Se asocia actualmente al término numerosas referencias como la facilidad de transmisión de información, el procesamiento y expansión veloz de esta, la estandarización de los hábitos de consumo, la formación de bloques comerciales, la movilidad internacional de los factores productivos y la creciente interdependencia de los agentes económicos internacionales.

Una nueva estructura social dominante, así como una nueva economía global surgen de la interacción de esos procesos y de las relaciones que desencadenan.

En el ambiente académico hay una tentativa por parte de los especialistas en el tema de diferenciarlo de otros términos, como mundialización o internacionalización. Para Roca (1999: 98-99) la globalización es un simple medio por el cual se puede asistir, vía satélite, "al deambular de millones de personas en el corazón de África" o los bombardeos en una guerra distante ("globalización informática"); "por cual unas especulaciones financieras pueden hundir el sistema financiero mundial

(globalización financiera)"; por lo cual las industrias "pueden cambiar de país buscando mayores ganancias (globalización productiva)"; por el que se puede escuchar la misma música en todo el mundo ("globalización cultural) o "quedamos expuestos a la contaminación causada por Chernóbil (globalización ecológica)".

La mundialización, por el contrario, "es un proceso por el cual se amplía la conciencia de pertenencia al mismo mundo y se crea en un planeta interconectado y interdependiente; es una nueva forma de comprender un espacio que se amplía y el tiempo que se acelera; significa la pertenencia a un mundo único, más humano y habitable, que se experimenta como un único pulso y como un territorio, que por fin llega a ser el hogar del ser humano a través de contactos sociales y mestizajes culturales, del progreso de las comunicaciones y de la integración intercultural." La globalización, en su punto de vista, estaría también preocupada por los "aspectos cualitativos" del ser humano, la cualidad de vida y con un enfoque más cooperativo entre la gente. Como distinción clara entre los dos términos, sentencia: "por la mundialización el mundo nace único, por la globalización económica nace también desigual y antagónico".

La palabra Globalización adquirió, en la interpretación de muchos sociólogos, un significado de fuerza superior simplificadora y homogeneizadora. Según Fernández (1997, 61) las fuerzas globalizadoras dan lugar a una intensa multiplicación de los flujos de datos e intercambios y así a nuevas configuraciones de informaciones mundializadas y localizadas "son pasadas por una gigantesca máquina simplificadora que observa tales modificaciones con una extensión incontenible de las fuerzas del mercado, fuerzas que marcharían en una sola dirección que tienden a confundir sus actores económicos y sociales".

Pero hay otra cara de la globalización que presenta otra serie de características menos llamativas, menos "deseables", pero igualmente reales y actuales: la inmigración.

La inmigración en la sociedad neoliberal.

Estamos viviendo, aunque últimamente con cierto grado de retroceso, una de las olas de inmigración más grandes de la historia de la humanidad. La necesidad de buscar una vida digna, un trabajo del que vivir, una sociedad con libertades y recursos, hace que Europa y América del norte sean las actuales tierras de promisión, los lugares donde todo este ideal es posible. Se huye de las guerras tribales, étnicas o de religión, de la superpoblación, de las prolongadas sequías, de las imparables lluvias o incendios devastadores,... de las hambrunas y epidemias. Se busca, muchas veces, el poder sobrevivir y luego un poco de bienestar socioeconómico, imposible de encontrar donde se ha nacido.

Otros movimientos migratorios son internos de Europa o dentro del mismo estado español. También hay guerras en Europa y situaciones de injusticias y muchísimo

paro. Se buscan lugares para esperar que acabe una guerra y poder volver, o para mejorar la situación laboral, o buscando el sol y la tranquilidad para vivir los años de jubilación.

El mundo se mueve, las culturas se encuentran, las personas se mezclan. Siempre ha sido así, y la civilización ha consistido en conquistarnos, colonizarnos, invadirnos, pelearnos, aliarnos,... pero siempre se acababa mezclándonos y compartiendo dioses, leyes, abecedarios, numeración, pólvora, brújula, medicina, música, idiomas,...Comprar, vender, intercambiar, compartir, mestizarnos, civilizarnos. Europa después de siglos de colonizar a los demás continentes le toca hacerse la pregunta. Los otros están aquí: ¿les hemos llamado o nos devuelven la visita?

Abandonadas las colonias en el forzoso momento histórico de las independencias ya se vino a Europa una primera ola de inmigrantes, fundamentalmente de asimilados culturales. Después empezaron a llegar y continúan llegando un gran grupo que huye de las hambrunas, pestes y faltas de libertad, de economías devastadas, de guerras para hacerse con el poder, de caciques y militares apoyados desde las ex-potencias colonizadoras para seguir sacando las materias primas al mejor precio y venderles los productos manufacturados al peor precio.

Pero como siempre sucede el que está en el escalón de arriba no se acuerda que ha estado en el escalón de abajo. Habrá españoles y españolas que no quieren acordarse de cuando trabajaban en Centroeuropa, en latino América,... o simplemente emigrantes en otras regiones de España.

Antropólogos, historiadores, sociólogos no hacen más que recordarnos que todos somos inmigrantes. Nosotros o nuestros antepasados hemos viajado y cambiado de tierras, países y continentes en busca de algo mejor. En realidad nosotros somos inmigrantes que hemos llegado antes de los que ahora llegan. Una realidad evidente es afirmar que "Todos somos inmigrantes".

Planteamientos generales sobre la atención educativa a este colectivo

Como hemos señalado al principio de este trabajo, la creciente presencia de minorías étnicas, culturales y religiosas en nuestro país supone un reto para toda la sociedad en conjunto y para el sistema educativo de forma particular. El fenómeno de la afluencia de una población escolar cada vez más heterogénea, procedente de la inmigración, requiere una respuesta adecuada por parte del sistema educativo; aunque, evidentemente, no estamos ante un problema exclusivamente educativo.

Si el papel de la educación es de algún modo destacado, otros sectores del tejido social, como pueden ser las administraciones públicas, han de ofrecer soluciones para una acogida adecuada del que llega, y para una convivencia enriquecedora entre los miembros de una sociedad cada vez más compleja y necesitada de valores

compartidos. Es por ello que los procesos educativos exigen, para ser exitosos, la contribución de otras instancias de la sociedad.

Entendemos que la sociedad española en su conjunto, y la Comunidad Andaluza no es una excepción, no ha llegado todavía a articular, total y globalmente, una estrategia rotunda y explícita de integración social de la población inmigrante. En la actualidad son muchas las CCAA las que están abordando el desarrollo de planes de intervención adaptados a sus realidades. En Andalucía, se puso en marcha el Plan Integral para la Inmigración en el que participan diferentes Consejerías del Gobierno Andaluz coordinadas desde la Consejería de Gobernación, y que en la que se intenta garantizar los derechos de estos colectivos y responder a sus necesidades y reivindicaciones, desde la igualdad de oportunidades y la equidad.

Con este Plan se pretende responder a la necesaria incorporación a la sociedad de las personas inmigrantes con una concepción multidimensional de los procesos de integración e inclusión, contemplando de forma conjunta y coordinada la actuación de los distintos departamentos de la Junta de Andalucía tratando de aglutinar también los esfuerzos de otras administraciones públicas.

El punto de partida es el de la normalización en la situación social de los inmigrantes, también en la atención educativa, con el horizonte de una plena igualdad de derechos para todos. Se establece también como criterio, el derecho y el respeto a la diferencia, en un marco compartido y bajo el compromiso de construir una sociedad abierta y fundada sobre los derechos fundamentales de toda persona humana.

En el ámbito educativo hemos de plantearnos como finalidad, la de contribuir a crear actitudes favorables hacia una convivencia en paz y en armonía, enseñando a valorar la riqueza que aporta la diversidad. Para ello hemos de señalarnos como objetivo la necesaria preparación para convivir libre, pacífica y solidariamente en una sociedad plural desde el punto de vista étnico, cultural y religioso. Esto requiere en nuestro caso la atención a la diversidad cultural, que conlleva una educación en los valores fundamentales de la dignidad de toda persona humana, de la libertad, del respeto mutuo y de la corresponsabilidad.

Junto a nuestra necesidad de conocer las convicciones, los usos y la mentalidad de los recién llegados, también hemos de hacer ver a las personas que llegan, la necesidad de conocer las convicciones, los usos y la mentalidad de las poblaciones en las cuales piden integrarse, con sensibilidad, sin arrogancias ni prejuicios por ninguna de ambas partes.

Ciertamente, los inmigrantes son portadores de patrimonios culturales dignos de respeto por cuanto de positivo aportan a la humanidad; pero también es cierto que llegan a un ámbito social y humano dotado de una fisonomía cultural y espiritual propia, a la que es preciso también abrirse si queremos hablar de un verdadero encuentro.

El hecho que se nos muestra es la situación de una pluriculturalidad que, al mismo tiempo que afirma las lógicas diferencias, no debe renunciar a la posibilidad de asumir aspectos enriquecedores de las relaciones interculturales. El punto de partida ha de ser, a nuestro entender, un modelo de escuela abierto a la multiculturalidad, que camine paulatinamente hacia a un modelo de escuela dialógica, posibilitadora de un positivo encuentro de personas y de culturas, que evite caer en antagonismos y en posiciones radicales y que conciba la diversidad cultural como una oportunidad histórica de enriquecimiento.

Ahora bien, no olvidemos que la integración escolar no es un fin en sí mismo, que además haya de imponerse de modo atropellado, sino un medio al servicio de la verdadera integración, que es la integración social, y que pasa necesariamente por una atención a las características personales de cada alumno y alumna, de la manera que sea más adecuada en cada caso. Estamos ante un fenómeno cultural y estructural que nos obliga a llevar hasta sus mejores posibilidades el principio de la atención a la diversidad.

En este sentido la LOGSE planteó y con la LOE se desarrolla, en su concepción pedagógica de mayor novedad, la posibilidad de diversificar el currículo para atender mejor a las necesidades y expectativas de los alumnos. Se propugna un sistema curricular flexible y adaptable a la pluralidad de situaciones que pueden encontrarse en nuestras aulas. Y en lugar de obligar al alumno a adecuarse a un currículo homogéneo, la propia ley introduce una serie de posibilidades de flexibilización que potencian la adecuación del currículo a la realidad concreta del alumnado con el fin de lograr su máximo desarrollo educativo, insistiendo, además, en que la atención educativa se dispense en el momento en que se detecte una necesidad.

Generalmente en todas las Comunidades Autónomas se ha regulado normativamente la escolarización del alumnado extranjero. En Andalucía, la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación, que asume como objetivo fundamental la efectiva igualdad de oportunidades en la Educación Obligatoria, constituye el marco de referencia para la implantación de una serie de programas y actuaciones de compensación educativa. Estas intervenciones y medidas de compensación se dirigen al alumnado con necesidades educativas especiales, bien por causas asociadas a sus capacidades personales o bien a causas de etiología socio-familiar, pertenencia a minorías culturales.

Se pretende establecer y priorizar las líneas generales de intervención con este alumnado, y que se concreta en las siguientes direcciones:

- La escolarización de los menores inmigrantes con los mismos derechos que el resto de menores de la Comunidad, facilitando el aprendizaje de la lengua de acogida, posibilitando, de esta forma, su integración plena en el ámbito educativo y social.

- La oferta del Centro Educativo como lugar de encuentro y como espacio favorecedor de la convivencia, el respeto y la tolerancia, posibilitando un clima de intercambio y cooperación entre las culturas y de difusión de los valores democráticos.
- La puesta en funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATALs) que tienen como finalidad desarrollar actuaciones de incorporación e integración del alumnado extranjero, siempre en colaboración con el centro.

Como adelanto de los criterios que son precisos a tener en cuenta se puede señalar que, de partida, hemos de intentar describir las características de la sociedad en la que se inserta el fenómeno de la inmigración, realizando una aproximación al proceso de incorporación de la población inmigrante a nuestro país - profundizando especialmente en nuestra Comunidad Autónoma -, y comprendiendo e interpretando la repercusión social que ello puede desencadenar. Es importante describir y analizar el proceso de escolarización del alumnado inmigrante en los distintos centros educativos - ya sea esa incorporación de forma normalizada o ya iniciado el curso -, ajustando y adecuando los "programas de acogida" que se desarrollan en los centros, describiendo que estrategias son las más adecuadas para atender educativamente a este alumnado: qué métodos se utilizan para el aprendizaje de la lengua de acogida, qué estructuras organizativas se plantean para atender la diversidad, que opinión y actitud tiene el profesorado sobre esta situación y que proponen los centros y la propia Administración como estrategias para abordar una integración educativa favorecedora de otra integración social más global.

Elementos básicos en el diseño general del plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en analucia

El Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante forma parte del I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía elaborado y diseñado por la Junta de Andalucía con la finalidad de actuar de forma coordinada desde las diferentes Consejerías de la Junta de Andalucía a través de áreas de intervención: socio-educativa, socio-laboral, socio-sanitaria, recursos sociales, vivienda, socio-cultural, atención jurídica, formación e investigación, sensibilización social y cooperación al desarrollo.

En cada una de las áreas se establecen unos objetivos, unas medidas a desarrollar y unos indicadores de evaluación para valorar la consecución de esos objetivos. Además se incluye un anexo presupuestario que se distribuye por áreas y por ejercicio económico.

Como es sabido, las competencias en materia educativa, relativas a la enseñanza no universitaria, en Andalucía corresponden actualmente en su totalidad a la Junta de Andalucía, ya desde el 1 de Enero de 1983, cuando entra en vigor el traspaso regulado por el RD 3936/1982 de 29 de Diciembre. Pues bien, la legislación andaluza de referencia en materia de atención a alumnos extranjeros está contenida en la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación y, sobre todo, en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante.

Con la Ley de Solidaridad en la Educación, que asume como objetivo fundamental la efectiva igualdad de oportunidades en la Educación Obligatoria, se constituye el marco de referencia para la implantación de una serie de programas y actuaciones de compensación educativa. Estas intervenciones y medidas de compensación se dirigen al alumnado con necesidades educativas especiales, bien por causas asociadas a sus capacidades personales o bien a causas de etiología socio-familiar, pertenencia a minorías culturales.

En este último apartado se englobarían las intervenciones que se desarrollan con el alumnado extranjero que además podrá ser destinatario, si fuese el caso, de cualesquiera otras medidas vinculadas a necesidades educativas especiales derivadas de otros factores distintos de su condición étnica o cultural, tales como la situación sociocultural desfavorecida, procedencia de familias dedicadas a tareas agrícolas de temporada y/o itinerantes o las capacidades personales.

Así pues, la efectiva igualdad de oportunidades precisa la compensación de las desigualdades de partida – sean de carácter personal, social o cultural -, compensación arbitrada mediante actuaciones previstas en esta ley y desarrolladas en detalle en disposiciones sucesivas. En este marco normativo y conceptual se inscribe la normativa específicamente orientada a la población escolar de origen extranjero.

En este Plan, que supone un nivel de concreción de la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación, se explicitan siete objetivos que establecen las líneas generales de intervención con el alumnado extranjero, y más específicamente con el alumnado inmigrante:

Objetivo 1

Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes en los mismos términos que el alumnado andaluz.

El Plan expone como objetivo prioritario conseguir la escolarización de todos los niños y niñas inmigrantes, para lo que la Consejería de Educación y Ciencia pondrá en marcha campañas informativas con el fin de divulgar entre este colectivo (con folletos informativos en varios idiomas) en qué consiste el sistema educativo andaluz, sus posibilidades, becas, ayudas o cómo deben actuar durante el proceso de

escolarización. Asimismo, se insistirá en la importancia de escolarizar a los niños en edad temprana y sobre todo a las niñas, ya que en muchas de las culturas originales de estos inmigrantes no se plantea que las mujeres vayan a la escuela.

Para garantizar una escolarización de calidad, la Consejería de Educación y Ciencia dotará a los centros que acojan a niños inmigrantes de más recursos humanos y materiales, facilitando el acceso a otros servicios complementarios como el transporte, comedores, plazas en residencias escolares o la participación en actividades extraescolares. Además, se contempla el refuerzo de la figura del mediador intercultural que favorezca el acercamiento del alumno y su familia a la institución escolar, los servicios y ayudas de que dispone el sistema educativo.

Medidas:

- Divulgación entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo de Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas al estudio.
- Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la Etapa de Educación Infantil.
- Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen a un número significativo de alumnado inmigrante.
- Acceso a los servicios complementarios.
- Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.
- Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.
- Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.

Objetivo 2

Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

Los centros garantizarán una educación intercultural a través de un proyecto de centro adaptado, con un currículo integrador**,** con un plan de orientación y acción tutorial que proporcione al alumno y su familia una información y orientación escolar que favorezca su proceso de integración. Para conseguir este fin se formará al profesorado que va a trabajar con este alumnado y se editarán materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.

Medidas:

- Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.
- Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.

Objetivo 3

Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

Todos los inmigrantes deben conocer la lengua española en un plazo corto de tiempo desde su llegada, con objeto de poder integrarse en el ámbito escolar y social.

Para ello, se reforzará el instrumento que ya tiene en funcionamiento la Junta de Andalucía: las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL), más conocidas como "aulas puente".

Medidas

- Creación de aulas temporales de adaptación lingüística.
- Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.

Objetivo 4

Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.

Para ello, se han diseñado distintas actuaciones de apoyo con el fin de organizar actividades en horario no lectivo, elaborar materiales didácticos para la enseñanza de esta lengua materna o traer, mediante convenios, a profesorado de los países de origen.

Medidas:

- Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y culturas maternas.
- Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.

- Gestión, ante los países de origen para que faciliten profesorado para que el alumnado hijo de inmigrante tengan un buen dominio de su lengua materna y para que el resto del alumnado del centro pueda aprenderlas.

Objetivo 5

Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.

El centro debe ser un núcleo de encuentro y difusión de valores, en el que reine un clima social de convivencia, respeto y tolerancia. Para ello, es importante la participación de los padres y madres inmigrantes en la vida de los centros, así como la integración de los estudiantes en las asociaciones de alumnos.

Medidas:

- Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores de la zona en el que se encuentra el centro.
- Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.
- Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las asociaciones de alumnos y alumnas.

Objetivo 6

Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de los alumnos y alumnas inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica.

La escolarización de los padres y madres inmigrantes, a través de la red de centros de educación de adultos de la Junta de Andalucía, es fundamental para que tengan acceso a la formación básica, mediante planes específicos adaptados a esta población, formando a un profesorado cualificado o colaborando con instituciones que se mueven en este ámbito.

Medidas:

- Integración de la población inmigrante en la formación básica de adultos.

- Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante
- Formación específica del profesorado de Educación de Personas Adultas que trabajen con población inmigrante.
- Establecimiento de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con la población inmigrante.
- Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos, de vecinos, culturales, etc.
- Impulsar Planes de acción Comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.

Objetivo 7

Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones.

Todas estas medidas que definen la labor del centro educativo tienen que reforzarse con otras actuaciones en el ámbito sociocomunitario por medio de otras instituciones y administraciones, de manera que se impulsen Planes de integración social de la población inmigrante más desfavorecida.

Estas son las medidas que plantea la Consejería de Educación y Ciencia para atender educativamente al alumnado inmigrante. Nos queda valorar el "cuánto" y el "como" inciden estas actuaciones en la comunidad educativa. Ese es el objetivo de nuestro trabajo.

Conclusión

Dado el carácter acumulativo que la desventaja supone, para llevar a la práctica los principios compensadores es necesario incluir una educación preventiva que trate de reducir la desigualdad lo antes posible, empezando desde la Educación infantil.

Por otra parte, la LOE, al igual que otras leyes educativas anteriores, plantea la extensión de la escolarización obligatoria con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos. Esta extensión se convierte en una importante condición de educación compensatoria en función del carácter terminal de la Educación Secundaria. Sin embargo, aunque es una condición necesaria para conseguir que se lleve a la práctica dicho principio, no es suficiente, puesto que exige un diseño curricular que atienda a las necesidades educativas de todos los alumnos. Así mismo contempla también la posibilidad de continuar la formación, mediante programas específicos, de aquellos alumnos que no consigan alcanzar objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria.

La aplicación del principio de igualdad de oportunidades no se logra solamente garantizando la asistencia a la escuela de toda la población en edad de escolaridad obligatoria ni anticipando o ampliando su permanencia en ella, sino que exige además realizar otro tipo de transformaciones cualitativas que permitan eliminar sutiles y complejos procesos de discriminación educativa.

Un análisis minucioso de la desventaja sociocultural y de sus repercusiones en el sistema escolar pone de manifiesto lo incompletos que resultan algunos esfuerzos compensadores, orientados exclusivamente a que sea el niño en desventaja quien se adapte al sistema escolar, sin reconocer la necesidad de transformar al propio sistema.

Entendemos que las situaciones de desventaja que presenta este alumnado a la hora de su incorporación al centro escolar deben de ser abordadas desde una serie de medidas y estrategias para la intervención educativa, fundamentalmente referidos a la metodología y organización, que incidan de forma global en un conjunto de aspectos, que no por desconocidos, deben de ser intencionalmente abordados:

- Un modelo de currículo abierto acompañado de una gran flexibilidad organizativa de los propios centros.
- Adaptación del currículo escolar a las necesidades del alumnado de forma que los aprendizajes sean más significativos y funcionales.
- El desarrollo de programas preventivos para la formación de hábitos y esquemas previos al aprendizaje escolar.
- Reforzamiento de la acción tutorial como elemento favorecedor de la igualdad de oportunidades.
- Desarrollo de la cooperación entre compañeros y compañeras como actitud favorecedora de la solidaridad.
- Propiciar actitudes tolerantes y favorecer las relaciones entre las diferentes culturas originarias del alumnado
- Favorecer y potenciar la relación de la familia con la escuela.

Como podemos observar, todo esto implica desarrollar un marco y una cultura de intervención con alumnado que puedan presentar necesidades específicas asociadas a una situación de desventaja social que, como hemos intentado explicar con anterioridad, correspondería a la mayoría de las situaciones del alumnado inmigrante.

Para profundizar en este tema sería conveniente abordar, de forma más específica, las necesidades educativas específicas del alumnado inmigrante así como las respuestas educativas que normativamente y pedagógicamente se le ofertan y desarrollan en el ámbito de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Bibliografía

AA. VV. (1993): Interculturalismo: sociedad y educación. *Revista de Educación*. Núm. 302. MEC. Madrid

AA. VV. (1994): *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios.* Ed. Narcea. Madrid.

AA.VV. (1991): Minorías étnicas ¿integración o marginación? *Cuadernos de Pedagogía*, 196. 22

AA.VV. (1997): Educación Intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*. Monográfico diciembre.

AA.VV. (1998) *Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante*. CADI. Documentos CPRs Torre Pacheco

AA. VV. (1998), *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia,* Apuntes I.E.P.S., Ed. Narcea.

Abad, L.; Cuco, A. E Izquierdo, A. (1993*): Inmigración, pluralismo y tolerancia.* Edit. Popular. Madrid.

Ala, E. (2000): *La inmigración extranjera en España*. Fundación la Caixa. Barcelona

Alegret, J. L. (1992): Racismo y Educación. En Fermoso, P. (Ed.): *Educación Intercultural.* Narcea. Madrid.

Aragón Bombín, R. (1993): Políticas migratorias actuales en España. *Polígonos. Revista de Geografía*, 3, Pág. 105-134.

Avila Tapies, R. (1993): Nueva perspectiva de las migraciones interiores españolas. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, Madrid, nº 13, Pág. 111-126.

Blanco Barrios, M. (2001): *El alumnado extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema, decisiones organizativas y metodológicas*. Editorial EOS, Madrid.

Blanco Barrios, M. (2001): *El alumnado extranjero*. EOS. Madrid.

Calvo Buezas, T. (1989): Actitudes y prejuicios de los españoles ante los refugiados y ante los extranjeros. In *Movimientos humanos en el Mediterráneo Occidental*. Barcelona: Instituto Catalán de Estudios Mediterráneos. 259-270.

Carbonell I Paris, F. (1995), *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación.* MEC. Madrid

CEJA (2001): *Plan de Atención Educativa del alumnado inmigrante*. Servicios de publicaciones. Junta de Andalucía.

Cohen, A. (1995): Algunas reflexiones a propósito de la inmigración magrebí en España. *Ería*, 18, p. 287-302.

Colectivo AMANI (1994), *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Edit. Popular. Madrid.

Departamento de Educación Y Cultura (2002): *Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante.* Gobierno de Navarra

Essomba, M.A. (Coor.) (1999): *Construir la escuela intercultural,* Ed. Grao.

Fernández Enguita, M. (1996), *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. CIDE, MEC. Madrid

Ferrieri, G. (1996): Aspectos socioeconómicos de las migraciones recientes en España en el contexto de la Europa meridional. Elementos para una posible teoría. *Informaciones Geográficas*, Alicante, 16, julio-diciembre. Pág. 61-92.

Garcia Roca, J. (1999): *Globalización, en 10 palabras clave en filosofía política*. Estella.

González Blasco, M. (1999): Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula. En Miquel L. y Sans, N. (eds.): *Actas de Didáctica del español como lengua extranjera,* Madrid, Expolingua, 4.

Guillén Díaz, C. (2004): Los contenidos culturales. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo*: Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid, pp. 835-851.

Jordan, J. A. (1994) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. En *Papeles de Pedagogía*. Ed. Paidós. Barcelona

Jordan, J.A. (1996), *Propuestas de Educación Intercultural para profesores,* Ediciones CEAC, Barcelona.

LEY 9/1999, DE 18 DE NOVIEMBRE, de Solidaridad en la Educación. (BOJA 02/12/1999).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4/05/2006)

Linares Garriga, J. E *(2002): El proyecto educativo de carácter compensador: Reflexiones para su adecuación.* Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia

Lluch, X. Y Salinas, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

Miquel López, L. (1999): El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. En *Carabela*, 45, Madrid, SGEL, pp. 27-46.

Miquel López, L. (2004): La subcompetencia sociocultural. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo: *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid, pp. 511- 531.

Monton, M. J. (2003): *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: orientaciones, propuestas y experiencias*. Grao. Barcelona

ORDEN DE 25 DE JULIO DE 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 22/08/2008).

ORTEGA, R y DEL REY, R. (2004): *Construir la convivencia*. Edebés. Barcelona.

Peñafiel F., González, D. y Amezcua. J. A. - Coords - (2.003): *La intervención psicopedagógica en contextos multiculturales.* Granada. GEU

Peñafiel Martínez, F. (1996): Los Valores Educativos en una Sociedad Multicultural. En Ortega, J. A. y Otros: E*ducación Multicultural para la tolerancia y la paz*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Peñafiel Martínez, F. (2005): Logopedia y multiculturalidad. En Peñafiel Martínez, F. y otros: *Logopedia para el siglo XXI.* Granada. Método.

Peñafiel Martínez, F. y Hernández Fernández, A. (2.006): Respuesta educativa en la multiculturalidad. En Peñafiel, F. y Otros: *La intervención en educación especial. Propuestas desde la práctica*. CCS. Madrid

Peñafiel, F.; Hernández, A. y Peñafiel, A. (2011): Una perspectiva global de la educación multicultural. Propuestas de intervención desde una perspectiva global. Estudio de caso. En *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. Vol. 6 nº2, pág. 119-136.

Pliego, N. y Valero, M. (2011): Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente. En *Hekademos: Revista Educativa Digital*. Número 8

REAL DECRETO 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. (BOE 11/05/1083)

Siguan, M. (1998), *La escuela y los inmigrantes,* Paidós, Barcelona.

WEBGRAFÍA Interesante

http://www.cadimurcia.net

http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/el2.php

http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/

http://www.sgci.mec.es/usa/materiales/

http://www.carmengp.com/caste/

http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/

http://www.ugr.es/~ftsaez/espl2.htm

http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/primera.html

Nota biográfica

Fernando Peñafiel Martinez. Profesor Titular de Universidad de la Universidad de Granada. Profesor del master internacional: "Escritura multilingüe. Procesos cognitivos, interculturales y tecnológicos en la comunicación escrita." Universidad de Granada (España), Universitá Degli Studi di Roma "la Sapienza" (Italia y Anadolu Universitesi, Eskisehir (Turkia). Coordinación Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja, s/n. 18071 GRANADA

Despacho 207 (Edificio Central - 1º planta). Telf. +34 958 241343. Fax +34 958 248965. e-mail: penafiel@ugr.es. URL: http://www.fpenafiel.es

Recensions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2012. Pag. 91-92
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Gómez González, Aitor; Díez Palomar, Javier; Ormazábal Unzué, Javier; Flecha García, Ramón; Vilà Baños, Ruth (2012) Estadística Básica para educadores. Madrid: Síntesis.

Estadística básica para educadores es un libro que ofrece una herramienta práctica para todas aquellas personas que desean aproximarse al mundo de la educación de una manera crítica y seria. A través de sus páginas, los autores nos ofrecen de manera sencilla y a veces intuitiva los conocimientos imprescindibles de la estadística para desempeñar nuestra tarea como profesionales de la educación.

Cada vez más la sociedad exige a los centros educativos, al profesorado y a las personas que nos dedicamos a la investigación en el ámbito educativo que rindamos cuentas de nuestras actuaciones. La eclosión de estadísticas y estudios tales como PISA no hace sino reforzar esta idea de que las personas que trabajamos en el ámbito de la educación tenemos que asumir la parte de la responsabilidad que nos corresponde sobre los resultados académicos que obtienen nuestros estudiantes. Aplicar actuaciones educativas sin tener información de primera mano, seria y rigurosa, puede ser motivo de tremendos errores que acaban pagando los y las estudiantes con sus calificaciones. La estadística nos ofrece por un lado una herramienta de evaluación de nuestras actuaciones, pero también es un "faro" que nos ilumina para saber qué decisiones tomar.

En este libro los autores no hacen una exposición de la matemática que hay detrás de la estadística. Eso ya lo hacen otros manuales, de sobra conocidos. En este libro, en cambio, se nos ofrecen pautas para entender la herramienta, para saber cómo funciona y para qué sirve, y, quizás lo más importante, para saber interpretar qué nos dice una vez que hemos decidido utilizarla.

La estadística es una ciencia que trabaja con datos. Es, por definición, la ciencia del Estado también, la ciencia que los estadistas han utilizado durante décadas para gestionar, para tomar sus decisiones. Tal y como explican los autores en el libro, esta capacidad de la estadística para informar (y a veces justificar) decisiones ha llevado tanto a grandes aciertos (cuando se usa de manera sabia) como a terribles errores (cuando se manipula de manera interesada). Casos tan paradigmáticos como el *Informe Jencks* en virtud del cual se eliminó la inversión pública en educación en los EE.UU. durante los años sesenta del siglo pasado, en plena lucha de la comunidad afroamericana por los derechos civiles y la igualdad de oportunidades, son ejemplo del peligro que puede llegar a conllevar el mal uso de la estadística.

Por eso es tan importante tener una buena formación básica en esta ciencia. Ahora más que nunca estamos desbordados de datos, de información. Este libro nos informa de cómo usar las diferentes herramientas estadísticas (los estadísticos) para poder sistematizar dicha información, y obtener de esa manera imágenes comprensibles de los fenómenos educativos (y sociales) que de otra manera quedan "ocultos" por el exceso de "ruido" que significa tener demasiados datos a la vez.

Por otro lado, la estadística también nos ayuda a hacer predicciones. No solo es cierto para las predicciones del "tiempo." Las personas que presentan la predicción del tiempo se basan en complejos modelos de regresión donde cruzan diversas variables para saber con un cierto nivel de probabilidad si hará sol o bien lloverá. En diversas páginas web de servicios oficiales de meteorología en todo el mundo, es posible consultar libremente esta información e incluso saber con qué grado de probabilidad va a ocurrir la predicción de "hacer sol." También es cierto para las variables educativas. La regresión es una potente herramienta que nos permite predecir por ejemplo la nota media esperada de un grupo clase (o de un individuo), conforme a una serie de registros anteriores, sobre los que esta herramienta se basa para hacer la predicción. Asumiendo una relación entre los datos recogidos previamente, se puede "modelizar" a partir de una recta de regresión, y con la ecuación de dicha recta es posible "predecir" el comportamiento académico más probable de ese estudiante. Esta información desde luego puede ser clave para tomar decisiones sobre el plan de estudios, el enfoque didáctico, o las actividades a realizar para enfocar el nuevo tema del currículum.

La estadística, por tanto, vemos que tiene un valor tremendamente útil para nuestro trabajo, tanto como fuente de información para evaluar, como para describir lo que está ocurriendo y para tomar decisiones en base a datos científicos, no en base a ideas vagas u ocurrencias sin ningún tipo de referente sólido.

Este libro ofrece una introducción amena, directa y sencilla a este mundo complicado que puede llegar a ser la estadística, haciendo un intento de convertirlo en algo pleno de sentido para la persona que lea sus páginas.

Joan Cabré Olivé. Departament de Pedagogia. Universitat Rovira i Virgili

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2012. Pag. 93-95
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Ríos Hernández, M. (Coord., 2011). Deportistas sin adjetivos. El deporte adaptado a las persones con discapacidad física. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

El título de esta obra coral *Deportistas sin adjetivos* surgió. por lo que yo sé, de una conversación entre su coordinadora, Merche Ríos, y el propio Joan Palau, a quien va dedicada. Se trata de un titulo muy elocuente puesto que huye, tal como parece ser el deseo de ambos, del encasillamiento con el que era percibido, en su inicio, el deporte "específico" para personas con discapacidad. En efecto, dichas modalidades específicas del deporte tienen su sentido con determinados grupos de población, pero no dejan de ser prácticas más o menos alejadas del "deporte estándar". Por el contrario, el libro que reseñamos apuesta claramente por una visión de lo que podríamos definir como *deporte para todas y todos*. La principal intención del exhaustivo texto que comentamos consiste en apoyar el derecho que tenemos todas las personas al acceso a la práctica deportiva y a llevarla a cabo de un modo normalizado en las instalaciones deportivas de las que se dotan nuestras ciudades y pueblos. Una intención que, a mi entender, se alcanza con rigor y coherencia.

El libro se mueve en la dialéctica del acercamiento entre el deporte convencional y el deporte adaptado. Si bien tiene uno de sus capítulos dedicado a este último, su orientación principal gira alrededor de la práctica deportiva inclusiva en la que el deporte puede llevarse a cabo en contextos previstos para personas con y sin discapacidad, adoptando así la función socializadora que caracteriza la práctica deportiva en su máximo exponente. Se trata pues de una obra que asume el reto de articular unas propuestas avanzadas que sin duda podrán ser llevadas a la práctica, entre otras causas, gracias a trabajos como éste.

Si nos centramos en los contenidos del texto, lo primero que llama nuestra atención es la gran cantidad de autoras y autores que han participado en su elaboración. Conocer y haber colaborado con bastantes de ellos y con su coordinadora me permite apuntar dos hechos que pueden resultar de interés para quien se acerque a dicha obra:

En primer lugar, que la selección de las personas responsables de cada uno de los apartados no responde a una mera distribución de diferentes perspectivas sobre temáticas afines, como suele suceder en otras obras corales. En realidad se trata de especialistas en cada uno de los deportes que aborda el libro, que no sólo muestran un conocimiento detallado del deporte en cuestión, sino también su implicación

personal y profesional en el desarrollo de las prácticas deportivas que analizan y describen. Me refiero aquí especialmente al extenso capítulo 2, que constituye el "cuerpo" del libro.

Pero en segundo lugar también puede resultar de interés constatar que el trabajo de coordinación llevado a cabo por Merche Ríos queda reflejado en la coherencia y continuidad claramente perceptibles entre las diferentes colaboraciones. Esto último nos permite recomendar dos tipos de lectura para un texto tan exhaustivo como el que comentamos.

El primero de ellos sería la *lectura de consulta*. En efecto, nos encontramos ante un libro de consulta de gran utilidad para técnicos y profesionales vinculados al deporte adaptado en el que pueden resolver rápidamente cualquier duda sobre la modalidad deportiva de su interés. En este sentido sería de gran utilidad que la institución responsable de su edición, el *Consejo Superior de Deportes*, y más concretamente al *Real Patronato sobre Discapacidad* y el *Comité Paralímpico Español,* promovieran una edición del texto en formato digital, sobre todo del contenido del capítulo 2. Las posibilidades del entorno digital ampliarían al máximo el impacto de esta obra y su accesibilidad desde diferentes ámbitos deportivos y formativos, pudiendo convertirse en una base de datos flexible y actualizada de la evolución del deporte adaptado, sus ampliaciones y sus normativas.

Ahora bien, volviendo a las recomendaciones para la lectura del texto, éste también permite, especialmente a quienes se acerquen a él con una intención directamente formativa (cursos INEF, cursos para profesorado de EF, formación de entrenadores, árbitros, monitores o técnicos de instalaciones deportivas, etc.) un segundo tipo de *lectura más lineal* de los capítulos primero y tercero, pues ambos abordan temas clave para entender, en su globalidad, la complejidad del deporte adaptado.

A continuación pasamos a exponer una breve relación de los contenidos del libro que puede orientar su lectura.

Luego de unos breves escritos introductorios, la obra empieza con un amplio capítulo dedicado a la evolución del deporte adaptado desde sus inicios hasta la actualidad. Perspectiva histórica que nos permite valorar el papel social que tienen hoy estas prácticas deportivas y sus principales retos. En este capítulo también se abordan, de una manera muy didáctica, importantes temas como la organización del deporte adaptado, las clasificaciones contempladas en su normativa, una valoración realista y ponderada de sus principales efectos entre la población con discapacidad, y termina con el análisis de algunos programas de desarrollo del deporte adaptado que hoy podemos considerar como referentes en nuestro país.

Con base en lo anterior, el segundo capítulo, el más extenso de la obra, proporciona una información completa, clara y armonizada de 18 modalidades deportivas adaptadas a las personas con discapacidad física, desde el atletismo al voleibol, pasando por la natación o la boccia (para citar también un deporte específico). Cada modalidad es presentada desde una visión muy actual, ilustrada gráficamente y con

cuadros sinópticos que ayudan a la comprensión de las principales variables a tener en cuenta en la regulación de sus diferentes clases. A destacar el último apartado *Otras modalidades deportivas* que añade a las 18 presentadas un buen número de modalidades emergentes como el *rugby* o el *balonmano en silla de ruedas*.

La obra se cierra, en un obvio link con su primera parte, mediante un capítulo 3 dedicado a las perspectivas de futuro del deporte adaptado, en el que se abordan sus aspectos jurídicos, organizativos y de gestión, además de los vinculados con la gestión médica. Sin duda nos encontramos, y esto no es un formulismo, ante una obra imprescindible para todas y todos los profesionales que de un modo u otro están vinculados al deporte adaptado, ya sea desde los ámbitos educativo, social, médico o técnico. Además, dicho libro también resulta muy recomendable a las y los profesionales de la comunicación, dado que aborda un ámbito emergente del deporte, con un creciente interés para los medios de comunicación.

Más allá de las consideraciones anteriores, permítanme terminar indicando que *Deportistas sin adjetivos* es también una destacable aportación al *movimiento internacional para la inclusión social y educativa*. A nadie se le oculta el valor de la práctica deportiva en los procesos de inclusión de los sectores más vulnerables de la población, entre los que se encuentran las personas con discapacidad. Y a ello no podemos ni queremos renunciar, aun siendo conscientes de la seria amenaza que sobre los logros alcanzados supone la actual crisis y las pulsiones regresivas que desgraciadamente suscita hacia situaciones de desigualdad que creíamos superadas.

Ignasi Puigdellívol. Dept Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona

Investigacions

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2012. Pag. 99-106
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

The interactive whiteboard as a tool for teaching, learning and creating material

Collaborating institution: Smart Technologies

Timing: 2012-2015

1. Contextualization of the experiment

The experiment was carried out at the Faculty of Education Sciences and Psychology (FCEP) of the Universitat Rovira i Virgili (URV). The students who took part were from the first year of the degrees in infant and primary education from the Sescelades Campus in Tarragona and the Terres de l'Ebre Campus in Tortosa.

The project came into being as the result of one of the first-year subjects on the infant and primary education degree called Communicative Abilities. It was a 12 ECTS credit-subject that was part of the "multimodal and mass media literacy" module that specifically dealt with the teaching and methodological use of the interactive whiteboard (IW) by teaching staff. Approximately 450 students take this module every academic year. It is taught by three teacher trainers who have completed the official teacher trainer course for this technology and methodology given by the firm Smart Technologies.

Two bilateral agreements were signed: one with the Department of Education of the Catalan Government for its collaboration in educational innovation programmes and projects, and the other with the company Smart Technologies for its collaboration in lifelong learning and the professional development of URV students.

2. Description of the experiment

2.1. General aims

- To be aware of the teaching potential of the IW.
- To give guidelines about how to use the IW in the classroom.
- To understand the basic programs for managing the IW.

- To propose and analyse how to use the information resources of the IW for teaching.

2.2. Specific aims

- To plan the use of active learning methodologies for developing abilities and competencies.
- To propose and produce materials for use with the methodologies selected with the IW.
- To develop critical thought and encourage cooperative work and the search for information.
- To create a variety of educational activities and multimedia resources using the IW.

2.3. Learning outcomes

Students will:

- Acquire competencies, knowledge and professional and personal training that are entirely appropriate to the current educational environment.
- Work with others, take responsibility for teaching-learning processes and take decisions that are shared and agreed on by all.
- Teach in a multidisciplinary and functional way, which will give an integral and overall view of professional knowledge, and predict social and organizational changes in the infant and primary school profession.
- Acquire professional identity and maturity, which will encourage them to keep learning and adapt to the change in professional competencies required by infant and primary school teachers.
- Study the effects of the IW in teaching and learning process. They must bear in mind that it is to be used for technical and didactic purposes, and for producing multimedia resources, and they must be able to create and experiment with a variety of teaching models that can exploit the IW in the classroom.
- Be able to use the IW to support explanations; present activities and resources for coping with diversity; make oral presentations; illustrate debates, video conferences and on-line group presentations in class; carry out exercises and other joint activities; correct exercises as a group; respond to unexpected questions; and make a group summary.

2.4. Content

The topics dealt with are the following:

- Multimedia resources in teaching-learning processes.
- Programs for managing teaching-learning activities with the IW.
- Educational resources for the IW.

2.5. Technologies used

The resources that have been used are: the Smart interactive whiteboard, computers, and the program Notebook.

2.6. Activities carried out

The first task that the first-year students on the infant and primary education degrees do is to attend a 2-hour-long information session in one of the lectures on communicative abilities, which is part of the multimodal and mass-media literacy module. The aim of this first session is for the students to become familiar with the potential, possibilities and functions of the Smart whiteboard.

Subsequently, those students who wish to do so, can register on a free 16-hour course entitled "The interactive whiteboard as a tool for creating information and teaching and learning". Every year about 100 students take this course.

The training sessions are held at times that do not coincide with those of the curricular subjects so all students who wish to do so can attend. The material used is the Smart whiteboard and the supporting documentation provided by the company Smart Technologies. The training sessions take into account the following methodological aspects:

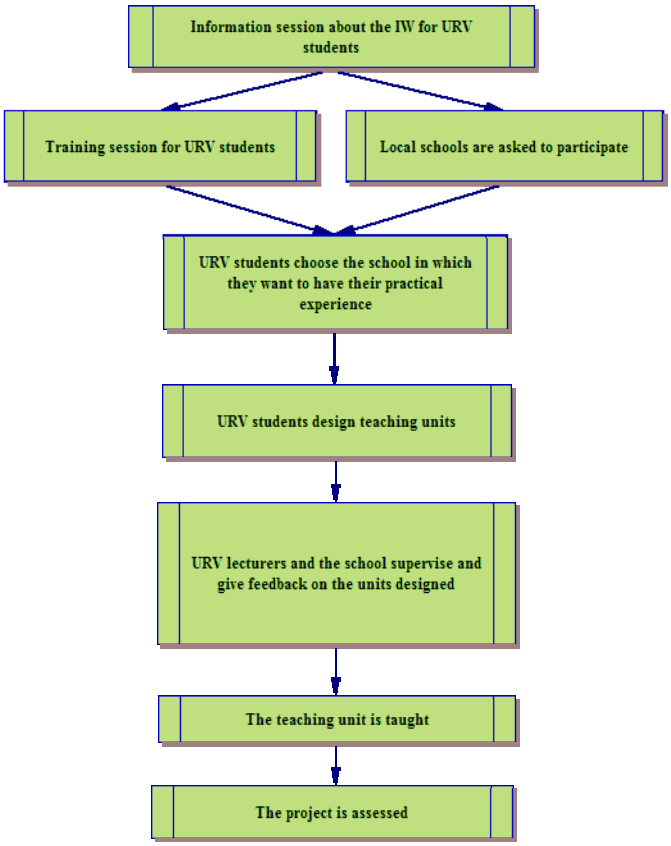
- The groups must be small.
- The participants must have a lap-top computer, which they must bring to all face-to-face training sessions.
- Students must interact directly with the IW during the training sessions
- The training sessions must be dynamic.
- At the beginning and the end of all the sessions students are asked to reflect on the concepts learned and how they can be applied in the classroom.

After the course, students have to carry out a practical session, in which they have to implement a teaching sequence in a school in the local area so that they can demonstrate the competencies they have acquired. Several schools collaborate in the

project. They all select interested teachers who have an IW in their classrooms and who can use it competently. Students decide at which school they wish to do the practical part of the course, and they have an interview with the teachers to agree on what sort of activity they should design. They must bear in mind the characteristics of the school where they have to present the activity and the capacities and competencies that the pupils have to acquire. Teachers and students agree on the content of the special material that is to be designed and the students create the activities with constant feedback and supervision from the university lecturers and the tutor at the school chosen.

Once the students have finished designing the activity, they teach one or more classes at the school they have chosen using the material created as part of the teaching sequences designed. Finally, all the agents involved in the process have to carry out a triangular evaluation in which they assess the project, the students and the teaching staff who have taken part. The materials designed by the students are sent for publication on the Smart exchange website (http://exchange.smarttech.com).

The following scheme sums up the protocol followed:



2.7. Methodologies used

The teaching-learning model implemented was functional (the content was useful and applicable), significant (contextualizable within the knowledge structure) and interactive (students actively intervene in the learning process).

The course was highly structured: first, the main features of the Smart interactive whiteboard were presented; secondly, the program for managing interactive whiteboards was explained; then the main teaching models that can exploit the whiteboard were identified, as were examples of types of learning activity; finally, some computer applications and programs that can be used with a Smart interactive whiteboard were discussed.

The active methodology used was based on:

- The use Of ICT and particularly of the Smart interactive whiteboard in the educational process.
- Students being the protagonists of their own learning.
- The development of Smart interactive whiteboard skills.
- A varied, active and participative methodology.
- The use of social and interdisciplinary interaction, and teamwork.
- Personal and diverse treatment that encourages personal autonomy.
- A standardised view of reality.
- Work is organised around motivating activities.
- Learning to learn.
- The figure of the lecturer as a guide, facilitator, who helps and stimulates students to discover what sort of learning strategies are most appropriate in each case, who provides them with access to a range of material and who creates a working atmosphere in which learning is a pleasure and students interact with one another.

The teaching processes used were based on problem solving, case studies and project work. The elements that have been taken into account are positive dependence, participation, significant learning, the relation between theory and practice, the relation between knowledges, the overall focus, research, team work, cooperation and responsibility.

After the various informative and training sessions, the students assumed that the current, constantly-changing world requires education to be wide ranging, specialised, interdisciplinary, and based on competences and skills so that people can experience a variety of situations and change activities. It is for this reason that the

methodologies used encourage critical thinking and creativity, aim to develop the ability to analyse problems and provide solutions, and prompt students to accept responsibility.

3. Results

The various activities that were carried out prompted the students to reflect on the most suitable methodological approach to use in the activities they planned with the Smart interactive whiteboard.

The students were immersed in a teaching-learning process that used teaching strategies which involved new roles and new responsibilities. They acquired more knowledge and a personal and professional training that is more suitable for the current educational reality. They worked together more, got to know the other members of the group and took on a more active role in the teaching-learning process. They took joint decisions agreed on by all when carrying out the proposed activities. The teaching strategies that were used required research, and information selection and management, and the students involved in the project were trained to acquire these competencies. As users of the information technologies they learned how to use the IW for teaching purposes, how to incorporate it in the teaching-learning process as an important support tool and how to use it as a technology for learning and collaborative knowledge. In short, the students became autonomous users of the Smart whiteboard and the tools that it makes available.

The innovation process has affected how the educational community is administered, since it has been suggested that changes be made to the way in which the teaching-learning process is managed, to structures, to the distribution of responsibilities, to the needs for resources, to classroom design, etc. Teamwork was essential for this innovation process to achieve its desired goals.

The criteria for selecting the various teaching approaches were the following: they had to encourage the students to take part in their own development process; they had to promote research; they had to prompt reflection and critical analysis based on scientific theories and knowledge; they had to affect the management of information and help this to become knowledge.

In an attempt to respond to the professional needs of future teachers, the training provided was multidisciplinary and functional. It provided an integral and overall view of professional knowledge, and predicted social and organizational changes pertaining to the profession. It gave students a certain professional identity and maturity, and encouraged future learning and adaptation to the changes in the professional competencies required.

The professional tasks that the students carried out in a variety of roles consider the teacher as an educator-researcher, manager, designer and planner of education,

monitor of educational activity, integrator of the educational project, independent learner, developer, monitor and evaluator of projects and educational activities.

4. Bibliography

Beeland, W. i Beeland, Jr. (2002). "Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help?" http://chiron.valdosta.edu /are/Artmanscrpt/vol1no1/beeland_am.pdf.

Bell, M. (1998). "Teachers' Perceptions Regarding the Use of the Interactive Electronic Whiteboard in Instruction". http://www.smarterkids.org/research/paper6.asp.

Bell, M. (2002). "Why use an Interactive whiteboard?" http://teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html.

Dulac, J. (2006). "La Pizarra Digital, ¿Una nueva metodología en el aula?". http://www.dulac.es/investigaciones/pizarra/Informe%20final.%20Web.pdf.

Dulac, J. (2007). "La Pizarra Digital i la web 2.0". http://www.slideshare.net/DULACI/la-pizarra-digital-y-la-web-20/.

Dulac, J., et al. (2009). "La Pizarra Digital. Interactividad en el aula". Cultiva libros, Madrid. España.

Edwards, J., Hartnell, M. i Martin R. (2002). "Interactive Whiteboards: Some Lessons for the Classroom". Micromath. http://eprints.soton. ac.uk/ 41305/1/MM18.2_article.pdf.

Gallego, D., Cacheiro, M. i Dulac, J. (2009). "La pizarra digital interactiva como recurso docente". Revista Electrónica Teoría de la Educación. [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_gallego_cacheiro _dulac. pdf]

Gandol, F., Carrillo, E,. i Prats, M. (2011). "Potencialidades i limitaciones de la Pizarra Digital Interactiva. Una revisión de la literatura". Píxel-Bit. Revista de medios y Educación. http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p40/13.pdf.

Higgins, S. (2010). "The impact of interactive whiteboards on classroom interaction and learning in primary schools in the UK". A Higgins S. (ed.), "Interactive whiteboards for education: theory, research and practice". Hershey: IGI Global.

Johnson, N. (2004). "Large Screen Computers vs. Electronic Whiteboards When Teaching Online Card Catalog Skills: Is one technology better than the other?" SMART Technologies Inc. Wichita State University.

Johnston, C. (1995). "The interactive learning model: Putting theory into practice". Bath. England.

Kennewell, S. (2001). "Interactive whiteboards: yet another solution looking for a problema to solve?". Information Technology in Teacher Education, 30.

Levy, P. (2002). "Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield Schools: a developmental study". Departament of Information Studies. University of Sheffield. Sheffield.

Marqués, P. (2005). La Pizarra Digital Interactiva Smart. Síntesis de la investigación 2005 en Cataluña. [En línia]. Consultat el 29-01-2012 a: http://dewey.uab.es/pmarques/pdigital/es/ docs/smartinvestiga4.doc

Red.es (2006). "La pizarra interactiva como recurso en el aula". [En línia]. Consultat el 05-02- 2012 a: http://www.ascmferrol.com/files/pdi_red.es.pdf

Reed, S. (2001) Integrating an Interactive Whiteboard into the Language Classroom. Becta. [En línia]. Consultat el 28-01-2012 a: http://ferl.becta.org.uk/display.cfm?resid=1569&printable=1

SMART Technologies Inc. (2006). "Interactive Whiteboards and Learning Improving student learning outcomes and streamlining lesson planning". http://downloads01.smarttech.com/media/research/whitepapers/int_whiteboard_research whitepaper_update.pdf.

Researchers

Ramon F. Palau Martín. Departament de Pedagogia. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. <ramón.palau@urv.cat>

Luis Marquès Molias. Departament de Pedagogia. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. <luis.marques@urv.cat>

Josep Holgado García. Departament de Pedagogia. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. <Josep.holgado@urv.cat>

Espai d’anàlisi

Tema d'anàlisi:

Quines causes dificulten o impideixen el desenvalupament d'una vertadera escola inclusiva?

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2012. Pag. 109-113
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Aportació de Dr. Joan J. Muntaner

El modelo de educación inclusiva comenzó a acuñarse en la Declaración mundial sobre educación para todos que se celebró en Jomtien (Tailandia) en 1990. Si bien cuenta con numerosos antecedentes en declaraciones, acuerdos y convenciones internacionales previas que avalan y promueven una propuesta basada en la equidad y la calidad de la educación para todos, con el objetivo de reducir las desigualdades y luchar contra la exclusión escolar de las minorías y del alumnado más vulnerable en cada sociedad.

Dr. Joan J. Muntaner
Catedràtic de didàctica
Universitat de les Illes Balears
joanjordi.muntaner@uib.es

La Declaración de Salamanca y el marco de acción de 1994, que surgieron de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales propiciada por la Unesco representan un espaldarazo definitivo a nivel político, administrativo y social hacia la consecución de una educación inclusiva a nivel mundial, como afirma Saleh (2004; 27): "no creo que sea una exageración afirmar que ambos documentos constituyen el evento clave que hoy otorga confianza y firmeza global a la tarea de situar la cuestión de la inclusión en la agenda mundial. En este sentido, creó un movimiento imprescindible para poder cuestionar las políticas y las prácticas educativas excluyentes, y se convirtió en una herramienta poderosa para la innovación en este campo, con vistas a ofrecer una verdadera educación de calidad para todos".

El interés demostrado por los sistemas educativos de todo el mundo por ofrecer una educación de calidad para todos bajo la idea y la denominación de "Educación Inclusiva" es creciente y constante, el apoyo y la firmeza mostrados por la Unesco por defender, potenciar y generalizar el modelo está fuera de toda duda. Sin embargo, el significado del término sigue siendo dispar, pues como apuntan Echeita y Ainscow (2011; 29): la confusión que existe dentro de este campo surge a escala internacional, al menos en parte, porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras, lo cual conduce a políticas educativas contradictorias y a práctica antagónicas.

Por su parte Giné (2009; 14) nos plantea la enorme complejidad del objeto de estudio y de los contextos en que se desarrolla; no existe, pues una única perspectiva sobre la inclusión ni a nivel de un estado ni de un centro en particular, ni se aprecian una únicas

necesidades para atender o manera de abordarlas. Hasta el punto que recientes investigaciones (Ainscow y Miles, 2008) nos muestran hasta seis maneras de conceptualizar la inclusión:

1. Inclusión relativa a la discapacidad y a las "necesidades educativas especiales".

2. La inclusión como respuesta a los problemas de conducta.

3. La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión

4. La inclusión como la promoción de una escuela para todos

5. La inclusión como "educación para todos"

6. La inclusión como principio para entender la educación y la sociedad.

Esta falta de claridad, de convergencia y de acuerdo en la conceptualización del término "educación inclusiva", añadido a que –como escriben Echeita y Verdugo(2004)- la realidad educativa es mucho menos permeable a los cambios de lo que la mayoría quisiéramos y por esa razón debe ser el ámbito principal en el que debemos seguir profundizando con ahínco, así como en los procesos de índole social y político que permiten movilizar la determinación y la voluntad para conseguir que las administraciones competentes, los centros escolares y el profesorado en su propia aula incorporen una visión y práctica escolar inclusivas.

En este contexto y ante la realidad descrita podemos comenzar a entender algunas de las posibles causas de que no tengamos, después de más de veinte años, una verdadera educación inclusiva. Pero estos no son los únicos argumentos, que nos sirven para explicar esta situación, que podríamos calificar de fracaso. Todos estaremos de acuerdo en querer y pretender una educación equitativa y de calidad para todos, que evite la discriminación y la exclusión de cualquier persona. Que tenga una especial atención y preocupación por aquellos alumnos más vulnerables, que se encuentran en el límite de su participación y aprovechamiento de la educación general y ordinaria. También, llegaremos a acuerdos en que este modelo educativo se conoce como "educación inclusiva" y que para alcanzar este modelo educativo es preciso modificar, cambiar la perspectiva general de la educación, atendiendo a la idea de que esta educación inclusiva no es un maquillaje o un eufemismo de modelos educativos tradicionales, caducos que ya han demostrado su ineficacia para alcanzar los objetivos y metas señalados, sino que se trata de otra manera distinta de entender y practicar la educación.

Si este es nuestro punto de partida y conocemos dos de los principales factores que dificultan la implantación de la verdadera escuela inclusiva, como son la actitud y creencias del profesorado, sobre qué modelo de escuela quieren y la necesidad de innovación didáctica en la práctica docente, podemos plantear algunas propuestas para identificar y eliminar estas barreras que impiden el pleno desarrollo de este modelo educativo. Desde nuestra perspectiva, para alcanzar este objetivo se precisa el desarrollo de ciertas variables, que podemos concretar en el esquema siguiente:

Para provocar un cambio educativo es imprescindible que los profesionales de la educación acumulen y asuman un formación teórica, que desde el conflicto cognitivo permita analizar la realidad educativa desde perspectivas distintas para proponer y practicar alternativas distintas en su práctica docente. Esta formación teórica debe ir directa y necesariamente relacionada con una reflexión sobre su propia práctica con el fin de configurar una propuesta coherente, razonada y comprometida de su práctica docente. Por ello, en primer lugar debemos plantear una definición clara, precisa y sencilla de educación inclusiva, que sirve para aunar posiciones, para delimitar el concepto y construir referentes válidos y potentes que nos permitan avanzar. Así, apostamos por la propuesta realizada por Ainscow, Booth y Dyson (2006), que plantean la inclusión educativa como la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos en el aula y en el centro ordinario:

- Presencia: para alcanzar la inclusión la primera condición es que todos los alumnos estén siempre presentes en todas las actividades, situaciones de aprendizaje, experiencias que se desarrollen con el grupo de referencia.

- Participación: la segunda condición es que todos los alumnos, sin ninguna excepción, participen en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias planificadas con el grupo de referencia. Ello no significa que todos los alumnos deban participar de la misma manera, sino que debe ofrecerse un abanico suficientemente amplio de posibilidades, que permita esta participación a todos y cada uno de los alumnos atendiendo a sus capacidades y potencialidades.

- Progreso: el desarrollo de un proceso educativo requiere necesariamente que todos los alumnos en todas las experiencias, actividades y situaciones de aprendizaje planteadas alcancen su aprendizaje, que no será necesariamente el mismo para todos y cada uno de los alumnos, pero que todos ellos han de aprender alguna cosa con su participación en la actividad.

Esta formación teórica conjuntamente con la reflexión desde la propia práctica ha de provocar cambios tanto en los valores y la cultura de las aulas y los centros escolares como en las prácticas educativas desarrolladas en éstos, para ello se precisan dos condiciones claves, que pueden explicar algunas razones por las que no hay un profundo, amplio y definitiva implantación del modelo educativo inclusivo en los centros escolares: cambio en las actitudes del profesorado, por una parte; por otra y como consecuencia de la anterior, la no aplicación de metodologías didácticas que permitan y promuevan prácticas inclusivas.

El cambio de actitudes del profesorado pensamos es la primera condición clave para provocar un cambio en las prácticas educativas: Si el profesorado a partir de la fundamentación teórica, de la formación, y de la reflexión sobre su

propia práctica, no es capaz de interpretar su realidad desde una perspectiva inclusiva, donde se valore la diversidad, se aceptan de manera incondicional las capacidades de todos los alumnos y se platee un respecto a las diferencias para establecer criterios válidos para todos su alumnos sin excepción, nunca podrá producirse la implantación general del modelo inclusivo.

Este cambio de actitudes requiere, pues, dos condiciones básicas: por un lado, el convencimiento de la necesidad del cambio, desde el análisis no tradicional de la realidad educativa, desde el compromiso hacia nuevas formas de entender la educación; por otro lado, deben modificarse antiguas ideas y valores, que rompan con un modelo de escuela selectivo, injusto y caduco, para trabajar en el proceso de implantar nuevas prácticas metodológicas y organizativas en la escuela, que han de permitir desarrollar un modelo de escuela inclusiva.

Este cambio en la manera de entender y enfocar la educación provoca nuevas prácticas educativas, que crean inseguridad y conflicto, que obligan al profesorado a defender esta manera de pensar y de actuar ante sus compañeros y toda la comunidad educativa. El cambio real en la práctica educativa tiene cuatro características a explicar: es un proceso, que requiere tiempo y conlleva siempre un aprendizaje, pero siempre es doloroso, puesto que nos obliga a abandonar la seguridad que ofrecen los referentes tradicionales, la costumbre, las prácticas históricas, aunque sean antiguas e ineficaces, poco adaptadas a la realidad actual, para buscar nuevos y distintos referentes que justifiquen y expliquen nuestra práctica docente.

Pensamos que esta es una de las principales razones que explican la no implantación de un modelo educativo inclusivo, que requiere prácticas y modelos didácticos innovadores, que necesariamente cumplan con las condiciones de presencia, participación y progreso de todos los alumnos, que luchen contra la exclusión, sea cual sea le motivo o razón, y que pretenden una escuela de éxito para todo el alumnado. La realización de buenas prácticas inclusivas requiere el cumplimiento de algunas condiciones básicas, que entre otros apuntamos:

a) Agrupamientos heterogéneos del alumnado con planteamientos flexibles de la instrucción que contemple rutas de aprendizaje distintas.

b) Metodologías didácticas efectivas y abiertas de enseñanza basadas en expectativas altas y seguimiento personal de todos los alumnos.

c) Colaboración y trabajo en equipo por parte del profesorado para alcanzar una resolución compartida de problemas y dificultades.

d) La organización de los recursos humanos de apoyo para que siempre actúen dentro del aula como apoyo para el tutor.

e) Implicación de las familias y de toda la comunidad educativa en el proceso educativo del centro escolar.

Acabar esta reflexión con una apuesta al optimismo hacia el desarrollo de prácticas y modelos inclusivos en nuestras escuelas y centros educativos

desde una doble propuesta para profundizar en los planteamientos expuestos:

- Aprender juntos, alumnos diferentes: es posible, si introducimos cambios organizativos y didácticos que nos permitan utilizar los recursos de manera distinta a la común y tradicional.

- Trabajar y practicar una escuela inclusiva es posible, si se produce una nueva manera de entender la educación y en consecuencia la escuela.

Para alcanzar estos objetivos se requieren decisiones firmes y valientes, puesto que se trata de un proceso complejo, pero nosotros seguimos creyendo firme y decididamente en este modelo educativo. Somos valientes y decididos para implementar, desarrollar e institucionalizar la escuela inclusiva.

Referencias Bibliográficas.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008): Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?. Perspectivas, Vol. XXXVIII, nº 1. Madrid. Págs.: 17-44.

Ainscow, M., Both, T. y Dyson (2006): Improving Schools, Developing Inclusion. Nueva York. Routledge.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011): La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, nº 12. Págs.: 26-46

Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004): La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después: enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. En: Echeita, G. y Verdugo, M.A.: La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y perspectivas. Inico. Salamanca. Págs.: 11-22.

Giné, Cl. (2009): Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Giné, Cl. (Coord): La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. ICE-Horsori. Barcelona. Págs.: 13-24.

Saleh, L. (2004): Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España. En: Echeita, G. y Verdugo, M.A.: La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y perspectivas. Inico. Salamanca. Págs.: 23-34.

Palma, Noviembre 2012

UT. Revista de Ciències de l'Educació
Desembre 2012. Pag. 115-117
ISSN 1135-1438
http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

Tema d'anàlisi:

Quines causes dificulten o impideixen el desenvalupament d'una vertadera escola inclusiva?

Aportació de Dr. Paco Jiménez

L'actual situació política i social és un bon moment per reflexionar i fer propostes al voltant d'un tema recurrent i, de vegades, no ben atès, com és el de l'educació inclusiva en una societat globalitzada.

Dr. Paco Jiménez
Catedràtic de Didàctica i Organització Escolar.
Universitat de Girona

En primer lloc, avui se'ns planteja un repte difícil d'afrontar com és el d'una escola capaç d'educar en la diversitat. Haurem de convenir, també, si educar en la diversitat és solament un concepte cultural, acadèmic, escolar o educatiu o pensar que, més aviat, és un concepte social que inclou tots els àmbits de relació de les persones i que hauria de desenvolupar-se en contextos de normalitat, sense haver de posar en funcionament mecanismes suplementaris. Si la finalitat de l'educació en la diversitat és viure junts, la resposta hauria de ser vàlida i normalitzada i, a la vegada, garantir drets, regles de jocs vàlides, vida de qualitat i desenvolupament òptim per a tothom.

En segon lloc, quan parlem d'educació inclusiva, caldria saber, veritablement, a qui interessa la inclusió escolar i quin és el grau de convicció dels professionals, dels usuaris i de l'administració per a generar complicitats i sinèrgies i prendre decisions personals, professionals, culturals i polítiques que facin possible una llei d'educació catalana que aposti clarament, en les seves pràctiques, per la inclusió i que, aquesta, sigui de qualitat per a tothom, que posi els recursos on es trobin els alumnes i no els alumnes on es trobin els recursos, que parli d'inclusió i no d'integració, que supervisi, al màxim, el funcionament normalitzat de cada escola, que determini la transformació progressiva de les escoles d'educació especial en suport específic per a totes les escoles. És necessari partir d'evidències i no seguir girant l'esquena o mirar cap a un altre lloc, conscients que existeix una contradicció entre els models d'educació especial i d'educació inclusiva i tenir clar que quan parlem d'educació inclusiva parlem tots del mateix.

En tercer lloc, no és possible seguir mantenint el concepte d'educació especial en una societat que exigeix respostes multiculturals en funció de necessitats dels alumnes. Si som conscients que una educació inclusiva proposa que tots els alumnes són valuosos com a membres del col·lectiu, haurem d'estimular i promoure el compromís del professors, utilitzar recursos de l'educació especial i altres recursos, establir a cada centre escolar

un equip impulsor de l'educació inclusiva, designar professionals com a suports facilitadors, implementar un model professional de treball en col·laboració i implicació dels companys, accentuar l'èmfasi en les habilitats funcionals i oferir reptes educatius per a tots els alumnes.

En quart lloc, i per a no tornar a reproduir models anteriors a l'escola inclusiva, hauríem de treballar per desenvolupar un currículum ajustat, ric i significatiu, donar importància al currículum ocult, educar en valors i actituds i fer entendre que la diversitat, per si mateixa, és font d'aprenentatge; proveir de suports i adequacions de medis d'accés al currículum amb suports naturals dintre de l'aula, treballar en la comprensió positiva de les diferències individuals que capaciten i no limiten i no seguir parlant de tipologies que ens proporcionen coneixements tancats i impedeixen un coneixement holístic, si persistim en una educació per dèficit, l'educació inclusiva no serà possible.

En cinquè lloc, haurem d'introduir canvis en la formació inicial de base dels professionals i millorar la formació continua que generi àmbits de formació específica que no es poden atendre en la formació inicial. Ens hem de seguir qüestionant, per poder innovar en la formació del professional de l'educació i decidir amb certa urgència quins formadors tenim en la formació inicial i si volem formadors generalistes o especialistes i procurar que tots els formadors hagin tingut ocasió de poder experimentar i estructurar el coneixement per transmetre'l i saber quines actituds tenen davant el currículum. També, haurem de definir un procediment d'anàlisi dels sistemes de formació i com s'avaluen i concretar, a l'hora de donar una resposta al problema, quina institució i qui controla que estiguin al dia. En definitiva, com resoldre la distància existent entre la institució formadora i l'escola per poder donar respostes formals a qui vol formar-se.

Com a reflexió final, hem de pensar que el model actual d'escola, si alguna cosa consolida és el rebuig a la diferència. Així doncs, i tenint en compte les evidències, no té sentit seguir mantenint estructures educatives específiques i sí tendir cap a una escola per a tothom, conscients que, donar resposta a tots serà difícil i no entusiasmarà, d'entrada, però les pràctiques educatives han de ser coherents amb la diversitat cultural de l'escola que contempla i respecta les diferències. Ara que estem disposats a decidir el futur que volem, posem-nos-hi!.

"Per seguir aprenent":

Casanova, M.A. (2012). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Madird: Wolters Kluwer.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y Quebranto" . REICE, evista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia y Cambio en educación, 6 (2), 9-18.

Jiménez, P. (2007). Educar en la diversitat en una escola inclusiva. Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació, 21. 7-11.

León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. Educatio Siglo XXI, 30 (1), 133-160.

Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. Aula de innovación educativa, 191, 38-41.

Llista d'avaluadors/es dels articles durant el 2012

Marta Capllonch. Universitat de Barcelona

Xavier Carrera. Universitat de Lleida

Lena de Botton. Universitat de Barcelona

Rosa Larena. Universitat de Valladolid

M"Rosa Marchena Gómez. Universitat de Palmas de Gran Canaria

Noemí Martín. Universitat Rovira i Virgili

Montse Martín. Universitat de Vic

Alejandro Martínez. Universitat La Salle-UAM

Patricia Melgar. Universitat de Girona

Sílvia Molina. Universitat Rovira i Virgili.

Maria Padrós. Universitat de Barcelona

Maria Pallisera. Universitat de Girona

Mª Paz Prendes. Universitat de Múrcia

Ignasi Puigdellívol. Universitat de Barcelona.

Cristina Pulido. Universitat Autónoma de Barcelona

Miquel Angel Pulido. Universitat Ramón Llull

Olga Serradell. Universitat de Barcelona

Jordi Solé. Universitat Oberta de Catalunya

Normas de publicación de los artículos

Los artículos deben seguir los criterios estilísticos establecidos por la APA (6ª edición).

El idioma a utilizar para los artículos podrá ser cualquiera de las lenguas comunitarias de la Unión Europea.

Los artículos deberán tener entre 6.000 y 8.000 palabras incluyendo las referencias, tablas o gráficos.

Sólo se aceptarán trabajos originales y que no están pendientes de evaluación en otras revistas o publicaciones.

En la primera página debe aparecer el título del artículo, el nombre(s) de los/as autor/a(s) y el nombre del departamento y la universidad o institución donde.

Cada artículo debe tener un resumen de cómo máximo 200 palabras y las palabras clave del artículo, que deberá estar escrito en la lengua vehicular del artículo y su traducción al inglés. En el caso que el artículo esté redactado en inglés el abstract debe estar traducido al castellano o catalán.

Al final de artículo debe incluirse un breve resumen del currículum del/a(s) autor/a(s), con la dirección postal y electrónica de contacto.

El manuscrito debe enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: sdpeda@urv.cat

Poniendo en el asunto: propuesta de artículo para la Revista Universitas Tarraconensis. Deben enviarse dos versiones de los artículos, una debe ser el texto completo tal y como establecen las instrucciones y otro donde no aparezcan ni se haga referencia al nombre los/as autores/as. Debe nombrarse al archivo anónimo: articuloevaluacion.

Una vez recibido el artículo, se informará vía e-mail al autor/es o autora/s sobre la recepción del mismo y del inicio de la fase de evaluación.

Tipos de letra y márgenes

Los artículos se enviarán en fuente Arial 10 puntos, alineación justificada, no se usará sangría al inicio de cada párrafo. Los márgenes del documento serán:

- Izquierdo: 2,5cm
- Derecho: 2,5cm
- Arriba y Abajo: 2,5cm
- Encabezamiento: 1,25cm
- Pie de página: 1,25cm

Todo el artículo (incluidas notas, bibliografía, tablas u otros) debe estar a espacio simple y con las páginas numeradas.

Estilo de los encabezamientos

Los encabezamientos del manuscrito se ajustarán a los cinco niveles establecidos por la APA, que son los siguientes:

ENCABEZAMIENTO CENTRADO MAYÚSCULAS (nivel 5)

Encabezamiento Centrado, con Mayúsculas y Minúsculas (nivel 1)

Encabezamiento Centrado, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 2)

Encabezamiento al lado Sangrado a la Izquierda, con Itálicas, Mayúsculas y Minúsculas (nivel 3)

Encabezado con tabulación, con itálicas, minúsculas, finalizado con un punto. (nivel 4)

Citas dentro del texto

Las citas literales de otras fuentes tendrán que seguir uno de los siguientes formatos, según corresponda en el texto:

Cita 1:

"Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella".(Freire, 2001, p. 43).

Cita 2:

Freire (2001) dice lo siguiente:

> "Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participaren prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella"(p. 43).

Si se utilizan fotos, esquemas, tablas u otros elementos gráficos, debe asegurarse su calidad y se incluirán en el mismo texto en forma centrada y sin texto en sus laterales. Su anchura máxima no sobrepasará los 12 cm. y la altura no sobrepasará los 19 cm.

Los copyrights

Todas las fuentes documentales que se utilicen en la redacción del manuscrito tendrán que tener el correspondiente permiso para su reproducción por medio impreso. El autor o autora se compromete a buscar y presentar los permisos de las

imágenes, los documentos de audio, y cualquier otro medio utilizado, que no sea original.

Las referencias

Para citar las referencias, se tendrían que utilizar los siguientes modelos:

Libros

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: siglo XXI.

Capítulos de libro

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Artículos en revistas

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.

Recursos electrónicos

Según caso escoger de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Proceso de evaluación

Todos los artículos de esta revista pasan un riguroso proceso de evaluación doble ciega, con evaluadores/as externos/as

Una vez se haya recibido el artículo, cumpliendo las normas establecidas, se enviará a dos evaluadores/as externos/as de reconocido prestigio en el ámbito que elaborarán un breve informe sobre el artículo proponiendo su publicación o no y en qué condiciones.

Una vez pasado el período de evaluación (aproximadamente 3 meses) el/la autor/a(s) recibirá la notificación sobre la aceptación (sin cambios o sujeta a cambios) o no aceptación de su artículo.

Normes de publicació dels articles

Els articles cal que segueixin els criteris estilístics establerts per l'APA (6ena edició)

La llengua a usar per als articles podrà ser qualsevol dels idiomes pertanyents a la Unió Europea.

Els articles hauran de tenir entre 6.000 i 8.000 paraules incloses les referències, taules o gràfics.

Només s'acceptaran treballs originals i que no estiguin pendents d'avaluació en altres revistes o publicacions.

A la primera plana hi ha d'aparèixer el títol de l'article, el nom (s) dels autors/es i el nom del departament i la universitat o institució de treball.

Cada article ha de tenir un resum -amb la llengua vehicular del text redactat i amb una versió a l'anglès- d'un màxim de 200 paraules amb els seus corresponents mots clau. En cas que l'article estigui redactat en anglès, l'abstract ha d'estar traduït al castellà o català.

A la fi de l'article ha d'incloure's un breu resum del currículum de l'autor(s)/a(es), amb l'adreça postal i electrònica de contacte.

El manuscrit ha de trametre's mitjançant adreça electrònica a: sdpeda@urv.cat

En l'enviament cal posar: proposta d'article per a la Revista Universitas Tarraconensis. Cal trametre'n dues versions: el primer lliurament ha de ser el text complet, mentre que a la segona tramesa no ha de constar l'autoria del redactors. Aquest darrer model ha de dur el nom del fitxer: article-avaluació.

Un cop rebut l'article, hom assabentarà els autors/es de la seva recepció per mitjà de correu electrònic i del començament de la fase avaluatòria.

Tipus de lletra i de marges

Els articles s'enviaran amb tipus de lletra Arial 10 punts, alineació justificada. No s'hi emprarà el sagnat al començament de cada paràgraf. Els marges del document seran:

- Esquerre: 2,5cm
- Dret: 2,5cm
- Superior i inferior: 2,5cm
- Encapçalament: 1,25cm
- Peu de pàgina: 1,25cm

Tot l'article (incloses notes, bibliografia, taules o d'altres elements auxiliars) ha de ser escrit a espai simple i amb les planes numerades.

Estil dels encapçalaments

Els encapçalaments del manuscrit s'ajustaran als cinc nivells establerts per l'APA:

ENCAPÇALAMENT CENTRAT MAJÚSCULES (nivell 5)

Encapçalament centrat, amb Majúscules i Minúscules (nivell 1)

Encapçalament Centrat, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 2)

Encapçalament al costat, sagnat a l'esquerra, amb Itàliques, Majúscules i Minúscules (nivell 3)

Encapçalament tabulat, amb itàliques, minúscules, finalitzat amb un punt. (nivell 4)

Citacions al text

Les citacions literals d'altres fonts hauran de seguir un dels formats següents, segons correspongui en el text:

Citació número u (1):

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no és possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (Freire, 2001, p. 43).

Citació número 2:

Freire (2001) diu el següent:

> "Sí, en realitat, no sóc al món per adaptar-m'hi ras i curt, sinó per transformar-lo, si no es possible de canviar-lo sense un cert somni o projecte de món, he d'emprar totes les possibilitats a l'abast per a participar en pràctiques coherents amb la meva utopia i no tan sols per a parlar-ne" (p. 43).

Si s'utilitzen fotografies, esquemes, taules o d'altres elements gràfics, cal assegurar-ne la qualitat i s'inclouran al text centrats i sense text lateral. L'amplària màxima no ultrapassarà els 12 cm. i l'alçada no en depassarà els 19.

Els copyrights

Totes les fonts documentals que s'emprin en la redacció del manuscrit hauran de tenir el permís corresponent per a la seva reproducció per mitjà imprès. L'autor o autora es compromet a cercar i presentar els permisos de les imatges, els documents d'àudio, i de qualsevol altre mitjà utilitzat, en cas que no sigui original.

Les referències

Per a esmentar les referències caldria emprar els models:

Llibres

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid: siglo XXI.

Capítols de llibre

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. En J.A. Banks y C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Comunicacions en conferències

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 abril.

Articles en revistes

Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, 1, 251-264.

Recursos electrònics

Segons el cas, escollir de: http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Procés d'avaluació

Tots els articles d'aquesta revista passen un rigorós procés d'avaluació cega per parells.

Un cop hom hagi rebut l'article -tot acomplint les normes establertes- es trametrà a dos avaluadors/es de reconegut prestigi en l'àmbit escaient, els quals elaboraran un breu informe sobre l'article tot proposant la seva publicació o no, i en quines condicions.

Un cop passat el període d'avaluació (aproximadament 3 mesos), l'autor/a(es) rebrà la notificació sobre l'acceptació (sense canvis o subjecta a canvis) o no acceptació de l'article.

Publishing criteria for articles

Articles must follow the style criteria established by the APA (6th edition).

Articles may be written in any of the languages of the European Union.

Articles should be between 6,000 and 8,000 words long, including references, tables and figures.

Only original works will be accepted, which are not in the process of evaluation for other journals or publications.

The first page should contain the title of the article, the name(s) of the author(s) and the name of the department and university or institution responsible for the article.

Each article must have an abstract (one in the same language as the text and one in English) with a maximum of 200 words and the corresponding key words. If the article is written in English, the abstract must also be translated into Spanish or Catalan.

A brief summary of the author's (or authors') curriculum vitae must be included at the end of the article, along with the author's postal and email addresses.

The manuscript must be sent by email to: sdpeda@urv.cat

The subject field of the email should state: Proposal for an article in the journal Universitas Tarraconensis. Two versions of the article must be sent: the first must the complete text including the name(s) of the author(s), whereas the second must not include the name(s) of the author(s). The file of the second text must be named: article-review.

Once the article has been received, an email will be sent to the authors to inform them that the review phase has started.

Font and margins

Articles must be use 10-point Arial font and justified alignment. Paragraphs must not be indented at the beginning. The margins of the document will be:

- Left: 2.5cm
- Right: 2.5cm
- Upper and lower: 2.5cm
- Header: 1.25cm
- Footer: 1.25cm

All of the article (including notes, bibliography, tables and any other additional elements) must be written with single line spacing and with the pages numbered.

Style of headers

The manuscript's headers must coincide with the five levels established by the APA:

CENTERED HEADER IN UPPER CASE (level 5)

Centred header, with Upper and Lower Case (level 1)

Centred Header, with Italics, Upper and Lower Case (level 2)

Heading Left, left indented, with Italics, Upper and Lower Case (level 3)

Tabbed header, with Italics, Lower case and ending in a full-stop (level 4)

References in the text

Direct references to other sources must be in one of the following two formats, depending on the context:

Reference number one:

> "Too often critical analyses of these movements do not understand how creative rightist movements actually are, and hence do not sufficiently appreciate how they work and many of the reasons why some people are drawn to them" (Apple, 2011, p. 6).

Reference number two:

Apple (2011) says the following:

> "Too often critical analyses of these movements do not understand how creative rightist movements actually are, and hence do not sufficiently appreciate how they work and many of the reasons why some people are drawn to them" (p. 43).

It is necessary to ensure the quality of any photographs, diagrams, tables or other images used, and these must be centred and with no text on either side. The maximum width must be 12 cm and the maximum height must be 19 cm.

Copyrights

The author(s) must obtain the necessary permission to reproduce all the documental sources used in the manuscript. The author(s) will obtain and present the permission given to use the images, audio files, and any other source used, if these are not the original work of the author(s).

References

The following models must be used in the references section:

Books

Freire, P. (1970**).** *Pedagogía del Oprimido***,** Madrid: siglo XXI.

Book chapters

Banks, J.A. (1989). Multicultural Education: characteristics and goals. In J.A. Banks and C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (pp. 2-26). Boston: Allyn and Bacon.

Conference papers

Ramírez Puig, R. (1997). Las implicaciones de la tecnología en los procesos educativos. Ponencia presentada en el II Congreso de Formación del Profesorado, Granada, 9-12 April.

Journal articles

Apple, M.W. (2011). Rightist Education and Godly Technology: Cultural Politics, Gender, and the Work of Home Schooling. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 5-33.

Electronic sources

Choose the appropriate model from:
http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/10/

Review process

All articles submitted to this journal undergo a rigorous process of blind peer review.

Once the article has been received in accordance with the established criteria, it will be passed onto to two reviewers with established reputations in the field who will each write a short report on the article stating whether or not the article should be published, and if so, under what conditions.

Once the review period is over (approximately 3 months) the author(s) will be informed whether the article has been declined or accepted (without changes or subject to changes).

Boletín de suscripción

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envie aquest Boletín con el resguardo de la transferencia bancaria o el cheque nominativo a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

También puede llamar al teléfono 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Deseo suscribirme a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia por el periodo de un año y renovaciones hasta nuevo aviso.

Deseo suscripción año.....

Deseo recibir los números atrasados.....

Si desea factura, adjunte los seguientes datos:

* Número de NIF.

* Nombre completo del Centro

* Persona de Contacto (para a centros)

* Dirección Postal

Código Postal..... Ciudad..... País.....

Teléfono o teléfonos de contacto.....

Fax.....

Correo electrónico.....

Formas de Pago

1ª Domicialiación bancaria. Indique

Entidad..... Oficina..... DC.....

Nº Cuenta.....

2º Cheque nominativo a nombre de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Cheque talón nº.....

3º.- Transferencia a (preguntar al Departamento).

Precio de la suscripción 12 euros.

Un sólo número 6 euros.

Existe la posibilidad de gestionar el intercambio de revistas, solicitándolo al comité de redacción.

Butlletí de subscripció

Revista Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'educació.

Envïi aquest Bolletí amb el resguard de la transferència bancària o el xec nominatiu a "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Carretera de Valls s/n. 43007 Tarragona".

També pot trucar al telèfon 977 55 80 77 o enviar un fax al 977 55 80 78

Dessitjo subscriurem a la Revista UT. Revista de Ciéncies de l'Educació. Departament de Pedagogia pel període d'un any i renovacions fins a nou avís.

Dessitjo subscripció any.....

Dessijo rebre els números atrassats.....

Si dessitja factura, adjunti les següents dades:

* Número de NIF:

* Nom complet del Centre

* Persona de Contacte (per a centres)

* Direcció Postal

Còdi Postal..... Ciutat..... País.....

Telèfon o telèfons de contacte.....

Fax.....

Correu electrònic.....

Formes de Pagament

1ª Domicialiació bancària. Indiqui

Entitat..... Oficina..... DC.....

Nº Compte.....

2º Xec nominatiu a nom de "Revista UT. Revista de Ciències de l'Educació. Departament de Pedagogia. Xec taló nº.....

3º.- Transferència a (pregunti al Departament).

Preu de la subscripció 12 euros.

Un sol número 6 euros.

Existeix la possibilitat de gestionar l' intercanvi de revistes, sol·licitant-ho al comité de redacció.